

LA LITERATURA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL AULA DE INGLÉS

Trabajo de Fin de Máster realizado por

Alessandra Sánchez Rodríguez

Bajo la supervisión de la profesora

M^a Beatriz Hernández Pérez

**Máster de Formación al Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanza de Idiomas**

Convocatoria: marzo de 2023 en San Cristóbal de La Laguna

Curso 2022/2023

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Máster plantea la posibilidad de ver la literatura como vía o herramienta para el desarrollo, en primer lugar, de la destreza de comprensión de textos escritos en lengua inglesa y, en un plano secundario y de forma paralela, de la destreza de producción de textos escritos en lengua inglesa, ambas señaladas en el currículo autonómico de Canarias. De este modo, no solo enfocaremos la propuesta didáctica hacia el aprendizaje del inglés, pues se pretende asimismo potenciar la educación en valores al tiempo que enseñar una lengua extranjera. A lo largo del texto, abordaremos el concepto de literatura en la práctica de la educación secundaria. En la sensibilización cultural que se busca, se incidirá, sobre todo, en trabajar la literatura mediante el uso de textos literarios pertenecientes al *corpus* afroamericano, ya que en secundaria no se emplea este tipo de textos, que constituyen buenos ejemplos de una parte importante de la cultura de los países anglófonos, y que pueden resultar novedosos y atrayentes en las edades correspondientes a este nivel. La propuesta didáctica que se presenta consta de una serie de actividades, siguiendo los modelos creados por Carter y Long (1991), y Harlan Kellem (2009).

Palabras clave: comprensión escrita, educación, inglés, literatura, producción escrita.

ABSTRACT

This Master's Degree Dissertation intends to look at literature as a way or tool for the development, firstly, of the skill of comprehension of written texts in English and, secondly and in parallel, of the skill of production of written texts in English, both outlined in the Canary Islands regional curriculum. We shall not be focusing this didactic proposal exclusively on the learning of English, since the encouragement of education based on values as a simultaneous process to that of teaching a foreign language is equally pursued. Throughout the text, we will develop the concept of literature in the context of secondary school practice. In the cultural awareness that we are looking for, we shall be focusing, above all, on working with literary texts belonging to African American literature, since these texts, not usually included at high school level, constitutes a body of literature which might be new and attractive at this ages, as well as being representative of an important part of the Anglophone culture. The didactic proposal and the series of activities ensuing will follow the models created by Carter and Long (1991) and Harlan Kellern (2009).

Key words: education, English, literature, written comprehension, written production.

ÍNDICE

1. Introducción	5
2. Justificación y objetivos	8
3. Marco teórico	10
3.1. La literatura en el contexto educativo	10
3.2. Los adolescentes y la literatura	13
3.3. La literatura y el aprendizaje de lenguas extranjeras	19
3.3.1 La literatura universal en Secundaria: textos afroamericanos	
3.3.2 La comprensión lectora y la expresión escrita en lengua inglesa	
3.4. Literatura infantil y juvenil (LIJ)	30
3.5. Literatura y expresión escrita	32
3.6. Marco legislativo	34
4. Aplicación y metodología	40
5. Conclusiones y propuestas de mejora	66
6. Bibliografía	68
7. Anexos	73

1. INTRODUCCIÓN

Con el presente Trabajo de Fin de Máster, me propongo demostrar la utilidad de la literatura como herramienta para el desarrollo de la destreza tanto de la comprensión como de la producción de textos escritos en lengua inglesa, tal como aparecen detalladas en el currículo autonómico de Canarias, necesarias tanto para la obtención de un aprendizaje significativo como para el favorecimiento del desarrollo de la identidad del alumnado en estas edades. El Trabajo de Fin de Máster propone trabajar la lengua extranjera a través de la literatura, potenciando la destreza lectora y, de manera secundaria, desarrollando a la vez el conocimiento de aspectos culturales reflejados en la lengua escrita.

La propuesta didáctica que aquí se presenta va especialmente dirigida a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, y consta de cuatro actividades basadas en tres textos literarios escritos por autores afroamericanos: *I, too*, de Langston Hughes; *How it feels to be colored me*, de Zora Neale Hurston y *The Bluest Eye*, de Toni Morrison. Además, se trabajarán dos canciones (“Strange Fruit” y “Black and Blue”) y un vídeo corto con fragmentos de las películas *Lo que el viento se llevó* (*Gone with the wind*) y *Doce años de esclavitud* (*Twelve years a slave*), que permiten observar las diversas percepciones que sobre la esclavitud por razón de raza se han producido y la importancia que sigue registrando la discriminación racial en la dinámica social de muchos países. Con estos textos, pretendemos trabajar la inteligencia emocional y la empatía, educando en valores mediante el empleo de la literatura en lengua inglesa. Nuestro objetivo, pues, no solo es que los alumnos y alumnas aprendan a escribir, hablar y leer en inglés, transmitiendo o expresando sus sentimientos y/ o pensamientos a través de una lengua diferente a la materna, sino que reconozcan, además, en los textos escritos o audiovisuales la capacidad de transmisión de la compleja naturaleza humana y su cercanía a las realidades más inmediatas de nuestro entorno. Hemos seleccionado temas importantes como la inclusión y aspectos de la cultura afroamericana, o la desigualdad y la autoestima, ya que podemos enseñar valores como la tolerancia y la empatía al prójimo, aprovechando que gran parte de los y las adolescentes pueden sentirse identificados con la experiencia de la marginación, y sentir interés por esta u otras causas.

Otro factor que hace que resulten más interesantes los textos literarios para su uso en el aula de inglés es el hecho de que en ellos se tratan temas que despertaron la inquietud del autor o autora en el momento en que se escribieron o, simplemente, porque en ellos

aparecen recogidas vivencias, sentimientos y experiencias que se han trasladado al papel. En comparación con los materiales que se utilizan en los libros de texto de inglés tradicionales, el lenguaje que del texto literario es mucho más variado y rico: en él, podemos observar una gran variedad de posibles estructuras sintácticas, prestar atención a la formación y función de las oraciones, y diferentes formas de conectar ideas, entre otras ventajas.

Por otro lado, la literatura es un portal hacia otras culturas: gracias a ella, podemos conocer otros mundos y realidades que coexisten en el pequeño fragmento de realidad a la que estamos directamente expuestos. Así, se da al alumnado la oportunidad de entender y apreciar otras culturas e ideologías, y aprenden a ver el mundo desde otra perspectiva, con otros ojos. La autenticidad de los textos literarios es otro factor relevante a la hora de optar por su uso en el aula de inglés: la posibilidad de que los alumnos y alumnas puedan identificarse con un texto literario estimula su imaginación y desarrolla el gusto por la lectura, lo cual les motiva a interactuar con el texto, favoreciendo el aprendizaje. En definitiva, en las páginas que siguen demostraremos por qué la literatura puede ayudar al desarrollo cultural y emocional del discente y tener un efecto tanto a nivel individual como social, y tanto en sus relaciones con otros individuos como con las instituciones que les rodean. El hecho de que esos textos literarios estén en inglés podrá dar una dimensión distinta del aprendizaje de la lengua inglesa en el aula.

En último lugar y respecto a la estructura del Trabajo de Fin de Máster, tras la presente introducción, se incluye un apartado de justificación y objetivos, seguido del marco teórico, donde se expondrá la importancia de la literatura enfocada al aprendizaje del inglés como primera lengua extranjera. En dicho marco teórico, intentaremos dar una definición más precisa del término, atendiendo a la evolución de dicho concepto con respecto a la enseñanza de la lengua extranjera. Una vez realizado ese repaso por la relación de la literatura con la enseñanza de la lengua extranjera, habremos de investigar y conocer lo establecido tanto por el currículo oficial –concretamente, manifestado en el Boletín Oficial Canario (BOC)-- como por las leyes educativas españolas respecto a la enseñanza de la Primera Lengua extranjera en Educación Secundaria Obligatoria.

Posteriormente, nos adentraremos en la explicación de términos como *inteligencia emocional e identidad*, los cuales se encuentran intrínsecamente relacionados con la adolescencia, y consideramos esenciales a la hora de abordar la propuesta metodológica, que se encuentra en el cuarto apartado de esta disertación. También se explicará en qué se basa la escritura creativa, ya que será la herramienta de trabajo mediante la cual

trabajaremos las destrezas y competencias correspondientes del alumnado. Por otro lado, se expondrán los apartados de recepción y producción de textos escritos en lengua inglesa y, a continuación, explicaremos qué nos dice el marco legislativo acerca del aprendizaje del inglés como primera lengua extranjera. Respecto a las destrezas que se pretenden trabajar con la propuesta de actividades, nos centraremos, principalmente, en la de comprensión de textos escritos, aunque también se trabajará en un segundo plano la de producción de textos escritos.

Una vez concluido el marco teórico, el trabajo continúa con el apartado de Aplicación y Metodología, donde se presentarán las cuatro actividades de la propuesta didáctica. En lo que respecta a las conclusiones, estas se presentarán tras la finalización de este trabajo en el quinto apartado, seguidas en el sexto de la sección dedicada a la bibliografía empleada.

2. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

Desde niña, me apasionaba leer. Era una vía de escape de la realidad y de cualquier obstáculo con el que me encontraba: simplemente abría un libro y me transportaba a una realidad paralela donde, en muchas ocasiones, encontraba mi propio reflejo y me sentía comprendida. Si bien es cierto que no comencé a leer en inglés desde una temprana edad —ya que mi nivel por aquel entonces no me lo permitía—, empecé por pequeños libros o relatos. Conforme fue pasando el tiempo, comprendí que no solo me interesaba aprenderlo en su vertiente más formal y teórica, sino también ponerlo en práctica y ser capaz de expresarme, pues ello podría ayudarme a comprender otros mundos y culturas alejados de los míos. Así, empecé a concebir la literatura como una forma de expresión y de desahogo, tanto para quien escribe como para quien lee, por lo que, finalmente, también comenzó a interesarme la escritura en inglés.

Sin embargo, la razón por la cual finalmente me decidí por elegir esta línea de investigación o tema para el presente Trabajo de Máster fue mi paso por el Grado en Estudios Ingleses, donde gran parte del profesorado que conocí me transmitió su pasión por esta materia. Especialmente, comencé a interesarme por la poesía y me enamoré del Romanticismo inglés y de la complejidad de W. Wordsworth, disfruté de los clásicos sonetos de Shakespeare, de la lectura en inglés del teatro renacentista, de Faulkner y de muchos otros escritores y escritoras que desconocía... En el Grado en Estudios Ingleses encontré mi devoción por Edgar Allan Poe y por autoras como Jane Austen y Virginia Woolf o Kate Chopin.

No obstante, la mayor aportación que me supuso el haber aprendido no solo un idioma sino también la literatura de aquellos países fue la conciencia de la importancia de la palabra como recurso por el que dar voz y visibilidad a quienes permanecen en las sombras, marginados o incomprensidos. En ese sentido, la literatura ha sido siempre una forma de expresar realidades históricas y experiencias personales que no se comprenderían fácilmente mediante otros vestigios o registros escritos. La literatura viene a completar esa visión del pasado y del presente, al añadir la voz personal del individuo, que, en muchos casos, no tiene otra manera de hacerse oír. En definitiva, la literatura es —y fue para mí— casi una forma de “terapia”, dado que, en las palabras escritas por otros, se puede encontrar aún la sensibilidad ajena, y el consuelo que se requiere del mundo que nos rodea.

Así pues, el principal objetivo de este Trabajo de Fin de Máster, tal y como hemos mencionado en la introducción, es trabajar en elementos culturales relevantes para la

etapa de Secundaria y la enseñanza de la lengua extranjera en la misma. De este modo, la literatura será una excusa para trabajar la lengua inglesa centrándonos en trabajar y desarrollar la destreza de comprensión escrita de la mano de la destreza de producción escrita de la lengua inglesa, aunque esta última desde un segundo plano.

Nuestro objetivo como docentes no solo es *enseñar* o transmitir una serie de conocimientos lingüísticos, sino también educar en toda la extensión de la palabra. Tal y como plasma José Gregorio Rodríguez:

En su sentido más profundo, *educar* no significa enseñar y, mucho menos, entrenar para pensar, actuar o sentir de una determinada manera. *Educar* significa abrir horizontes que hagan posible la afirmación del sujeto y su participación de forma responsable en la intervención cotidiana de la vida en sociedad. (Rodríguez, 2005, 40)

A continuación, se expondrán brevemente los objetivos que se pretende alcanzar con el presente Trabajo de Fin de Máster en relación con la lengua y literatura inglesa. El principal es demostrar la capacidad de atracción que puede ejercer la literatura en lengua inglesa para transmitir mensajes originales que, por su propio contenido, resulten interesantes al alumnado durante el proceso de aprendizaje. Frente al desprestigio de han sido objeto los textos literarios durante décadas, es nuestro objetivo perseverar en el uso de este material de gran calidad y valor cultural, para conseguir no solo el aprendizaje del inglés ni de un aspecto de la cultura o la historia de los países de habla inglesa, sino asimismo de la sensibilización en valores, tan necesarios en el aula y fuera de ella. Para conseguir estos objetivos, se realizará y presentará una propuesta de intervención a través de actividades originales basadas en textos literarios, con las que trabajar las competencias y destrezas correspondientes a la materia de Primera Lengua Extranjera del currículo.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. La literatura en el contexto educativo

Cuando nos referimos al término *literatura*, la Real Academia de la Lengua Española presenta las siguientes definiciones:

1. “arte de la expresión verbal”
2. “conjunto de las producciones literarias de una nación, de una época o de un género”
3. “conjunto de las obras que versan sobre una determinada materia”
4. “conjunto de conocimientos sobre literatura”
5. “tratado en que se exponen conocimientos sobre literatura”

A la hora de dar una definición al término, Jakobson menciona a Paul Valéry, quien apunta que “la literatura es y no puede ser nada más que un tipo de extensión y aplicación de determinadas propiedades del lenguaje” (Jakobson, 1987, 93). Sin embargo, las definiciones anteriores se tornan incompletas si nuestra pretensión es adentrarnos en la historia de la literatura, puesto que, a pesar de ser un término común y usualmente empleado, ha sido definido de bastantes formas a lo largo del tiempo. La literatura en lengua vernácula no se consideró una materia o disciplina “habitual” hasta el siglo XVIII, cuando se normalizó para las lenguas europeas. De hecho, ni siquiera en el siglo XVIII tuvo el sentido que hoy le conferimos, pues habrá que esperar a las innovaciones provenientes de la teorización romántica para su pleno desarrollo e implantación institucional. La situación podría resumirse en las siguientes palabras de Marc Fumaroli:

Elevada en el siglo XIX a un estatuto de prestigio excepcional, cuya fragilidad ha sido puesta en evidencia en el siglo XX, parece natural que haya querido proyectar sobre el pasado una autonomía adquirida muy tardíamente y proveerse asimismo de una genealogía proporcional a su talla adulta. (Cabo y Cebreiro, 2006, 75)

De esta manera, podríamos entender que la práctica literaria existió antes de la consolidación del término que la define. En un trabajo de estas características, orientado a la relación entre la literatura y la enseñanza de una lengua, creemos que huelga el análisis de la evolución de la teoría literaria desde la perspectiva de las propias escuelas críticas, dada la complejidad que entraña dicho tema, incluso cuando se le trata de manera

teórica y generalista. Creemos que es más adecuado referirnos a algunas de las obras o momentos clave en la evolución del término y llegar a una definición que cuadre con los límites y expectativas actuales, para, en otro apartado tratar la relación de la literatura con la enseñanza de la segunda lengua, tema mucho más afín a los intereses de este TFM.

Aunque el primero en llevar a cabo la formulación explícita del término fue Alexander Baumgarten en *Meditationes philosophicae de nonnulis ad poema pertinentibus*, en 1735, autores antiguos como Quintiliano, en su *Instituto Oratoria*, II, 1, 4, ya lo incluyen. Este lo presentaba como un calco del griego *grammatiké*, cuyo sentido se referiría, en términos generales, a “un saber técnico sobre la escritura” (Cabo y Cebreiro, 2006, 76). Además, en *Adversos mathematicos*, I, 91, Sexto Empírico diferenciaba tres partes de la gramática: una técnica (cuya preocupación fundamental se hallaba en las reglas morfosintácticas y en las partes de la oración); otra exegética (centrada en explicar el lenguaje de los distintos autores); y, finalmente, una parte histórica (la cual implicaba un saber sobre los personajes divinos, humanos o heroicos, así como de los lugares, ficciones y leyendas mencionados en los textos de los autores. Es evidente la amplitud del ámbito y ambigüedad que conlleva el concepto.

Con el sentido más concreto de “letras profanas o seculares”, se oponía el término al de *scriptura* que algunos autores cristianos empleaba para designar los textos sagrados. Esto explica el porqué de las derivaciones con las que nos encontramos a partir del siglo XV, las cuales sugerían que de la literatura debía surgir un saber erudito, de carácter libresco, ligado a la lectura de la escritura culta. Frente a la práctica medieval, que descansaba en la cultura oral y el papel de la memoria, a partir del Renacimiento se desarrolla de manera imparable el concepto de “cultura escrita”. En el s. XVIII la situación comienza a modificarse, a medida que la idea de imitación o mimesis –que caracteriza el sentido clásico que se da a los usos poéticos-- empieza a desaparecer y la palabra *literatura* entra en un ámbito categorizado como *buenas letras*, *letras humanas* o *bellas letras* (Cabo y Cebreiro, 2006, 77). Asimismo, tanto *buenas letras* como *letras humanas* traducen formulaciones latinas propias de la tradición humanista, mientras que, por otro lado, *bellas letras* (más propia de la Francia del Gran Siglo y la del XVII) arrastra el eco de la cultura mundana y académica de esa época. No obstante, en muchas ocasiones todas estas categorías actúan como sinónimos. De hecho, dependiendo del contexto, dichas categorías pueden incluir desde la retórica y la poética a la historia, el conocimiento de las lenguas clásicas o la gramática. En lo que a la literatura respecta, se pueden incluir otras obras de carácter científico y matemático, pues la literatura aún constituye una noción amplia, relacionada con el fenómeno de lo escrito en cualquier

ámbito de autoridad.

Con las historias que se escriben en el setecientos, el término *literatura* adquiere una cierta identidad dentro de la taxonomía de las disciplinas del momento. La obra de Juan Andrés *Dell'origine, progressi e stato attuale d'ogni letteratura* (1782-1799) podría servir como ilustración de ello, puesto que defiende explícitamente una concepción enciclopédica de la literatura en un contexto de discusión sobre la organización general de las ciencias y los saberes (Cabo y Cebreiro, 2006, 78). Juan Andrés realiza una división de la literatura en dos diferentes ramas: las buenas letras y las ciencias, entendiendo la literatura como “una categoría general capaz de incluir como una de sus particularidades, como hemos visto, las buenas letras o, en la terminología de autores como Tiraboschi, las bellas letras” (Cabo y Cebreiro, 2006, 78).

Con el surgimiento y evolución de los diversos géneros y movimientos literarios, se refuerza la identificación de la literatura con la capacidad estética y creativa de la misma. Es importante considerar los diversos factores que contribuyen a la consolidación de la posición de la literatura en el ámbito cultural moderno: algunos de ellos, ocurrirán en el siglo XVIII, y otros, iguales o incluso más importantes, tendrán lugar posteriormente. Evidentemente, uno de los factores más importantes fue la acuñación y el desarrollo de la categoría de lo estético, si bien el paso decisivo lo dio Kant con su obra *Crítica del juicio* (1790), en la cual defendía, principalmente, los valores estéticos como determinantes y definitorios del arte y de la literatura; de hecho, el elemento estético se convertirá en uno de los pilares fundamentales de la perspectiva del mundo moderno. A partir de entonces, la dicotomía entre clasicismo y modernidad se acentuará, surgiendo así movimientos renovadores que pretenden superar los modelos clasicistas canónicos, para crear otros en los que predomine la voluntad intelectual individual, con un estilo particular y una relación cada vez más laxa con respecto a los rangos de representación de la realidad. Por ello, la idea de literatura será reivindicada muchas veces a lo largo del siglo XIX desde los más diversos postulados. Esa misma ruptura con el pasado que se presentaba como integral y uniforme produce, irónicamente, un movimiento de nostalgia por esa normalización, y así, entre los movimientos que intentan producir una nueva concepción de la literatura, se pueden encontrar revisiones de los modelos antiguos, movimiento este complejo no exclusivo de la literatura y que se puede conectar con los fundamentos de la estética romántica (Cabo y Cebreiro, 2006, 83).

Sobre todo a partir del siglo XIX, se percibe una conexión entre las nociones de *literatura* y *nación*. El siglo XIX fue, de hecho, la época en la cual tuvo lugar el desarrollo de la concepción que entiende la idea de nación o pueblo como el medio idóneo que da

sentido a la literatura, una literatura en este caso vernácula, opuesta a la lengua latina o clásica con que se había extendido el canon literario hasta el momento, y que ahora volvía su mirada a los textos en lenguas nacionales. La visión común del fenómeno literario se ve instigada por el Romanticismo: la literatura se emplea como un instrumento de identidad sociopolítica, adquiriendo a su vez una gran importancia desde el punto de vista institucional. De esta forma, a lo largo del siglo XIX, la literatura, y con ella la lengua vernácula en que se expresa, se transforman en objeto de estudio tanto en la universidad como en la enseñanza media. Esto no solo implica una institucionalización académica, sino un asentamiento de la literatura como realidad social o “campo literario”, de tal modo que el conjunto de relaciones socioeconómicas contribuye o ayuda a dar prestigio a la actividad literaria (Bourdieu, 1991).

Al intentar dar una definición exacta al término *literatura* atendiendo a los aspectos cronológicos, cabe señalar precisamente el desfase cronológico entre el momento histórico en el que se forma la idea cultural y el *corpus* que se incluye bajo dicha noción —que se remonta al periodo medieval, en el cual la literatura como concepto no existía tal y como se entiende hoy. La vinculación con los intereses nacionalistas del momento en que se produce la categorización explican este desajuste, al ser la Edad Media la época en que se disciernen las primeras naciones que se intentan reafirmar en el siglo XIX.

Para concluir con este primer aspecto historiográfico, citaremos un fragmento de la obra de Fernando Cabo y María do Cebreiro, que mencionan las siguientes palabras de Octavio Paz:

La época moderna—ese periodo que se inicia en el siglo XVIII y que quizá llegue ahora a su ocaso---es la primera que exalta el cambio y lo convierte en su fundamento. Diferencia, separación, heterogeneidad, pluralidad, novedad, evolución, desarrollo, revolución, historia; todos esos nombres se condensan en uno: futuro. No el pasado ni la eternidad, no el tiempo que es, sino el tiempo que todavía no es y que está a punto de ser” (Cabo y Cebreiro, 2006, 83).

3.2. Los adolescentes y la literatura

En la adolescencia se desarrolla una lucha feroz entre lo que se es y lo que se desea o se imagina que se es (Alonso, 2004). Este concepto de adolescencia es relativamente moderno y, como apuntan las doctoras Susana Pineda y Míriam Aliño, fue definido como

una “etapa entre la niñez y la edad adulta, que cronológicamente se inicia por los cambios puberales y que se caracteriza por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales, muchas de ellas generadoras de crisis, conflictos y contradicciones, pero esencialmente positivos” (Pineda y Aliño, 2002, 16); por ello, destacamos la cualidad de bisagra, y por tanto, de determinante importancia de este momento para la vida posterior del individuo: “No es solamente un periodo de adaptación a los cambios comportarles, sino una fase de grandes determinaciones hacia una mayor independencia psicológica y social” (Alonso, 2004, 16).

De acuerdo con la OMS, esta etapa transcurre entre los 10 y 19 años y se divide en dos fases: adolescencia temprana (10 a 14 años) y la adolescencia tardía (15 a 19 años). En la primera fase suelen iniciarse cambios repentinos en las emociones y conductas de los adolescentes, pues comienzan la búsqueda de autonomía e independencia, además de las preocupaciones por cambios físicos, la curiosidad sexual, etc. En la segunda fase, el adolescente ha aprendido a controlar en mayor medida sus impulsos y se comienza a vislumbrar una maduración de la identidad. (Alonso, 2004, 16-17). A continuación, expondremos algunas de las características generales más importantes de la adolescencia señaladas por Pineda y Aliño, referidas, más bien, a los aspectos psicosociales del adolescente:

- Necesidad de independencia, tratan de buscarse a sí mismos, al mismo tiempo que intentan forjar su identidad
- Manifestaciones y conductas sexuales al desarrollarse su identidad sexual
- Conflictos con la familia –sobre todo, con los padres— pues quieren separarse de sus padres, pero a la misma vez dependen de ellos
- Actitud social reivindicativa: los adolescentes comienzan a realizar análisis, formulan hipótesis y llegan a conclusiones propias
- Contradicciones en las manifestaciones de su conducta y constantes cambios de humor
- Necesidad de formulación y respuesta para un proyecto de vida
- Tendencia grupal

Tras contemplar el concepto de adolescencia, el de identidad resulta también imprescindible en este estudio: podría definirse, siguiendo el planteamiento de Cajías (1996), como “un proceso de acumulación basado en relaciones de identificación y de diferenciación, nacidas tanto al interior de la juventud como en relación con la sociedad y el estado; es un proceso participativo en la dinámica de las acciones del grupo, como

también una forma de interpelación al conjunto de la sociedad” (Velásquez, 2007, 94). Igualmente siguiendo a Yáñez (1998), Velásquez sugiere que hablar de identidad en el marco de lo social implica hablar tanto de autoconocimiento como de reconocimiento de la subjetividad en lo práctico y lo sensitivo, “que logra su integración solo dentro de un sistema cultural, lo que implica hablar de ‘autonomía relativa’ en cuanto a la identidad. En conclusión, coincidimos con el pensamiento de Velásquez cuando afirma que “la identidad se construye más en la relación con el otro y con la diferencia en la relación consigo mismo y con lo idéntico” (Velásquez, 2007, 94).

Comenta este mismo autor, además, que la identidad puede observarse desde dos dimensiones diferentes: la identidad personal y la identidad social. La primera está más relacionada con aspectos psicológicos (cómo se ve el *yo* a sí mismo) y se podría definir – siguiendo a Dávila, 2004— como una construcción subjetiva, donde se diferencia el *yo* de los demás a través de:

- autoestima y autoafirmación
- categorías para nombrarse, describirse y narrarse
- reconocimiento en la continuidad y el sentido de la propia historia
- proyecto hacia futuro en lo profesional y en lo personal
- auto percepción de cualidades, defectos, aprendizajes y logros

Por otro lado, la identidad social está más ligada a la relación del *yo* con el resto y con la cultura (cómo se ve el propio individuo en relación con la sociedad y cómo lo contempla esta a él). Esta identidad se definió como reconocimiento de sí mismo en un colectivo mayor, según apunta Dávila, y en ella se tienen en cuenta las relaciones con los demás, con las instituciones y el uso de bienes simbólicos. En dicha identidad se incluyen algunos elementos como:

- reconocimiento de sí mismo en la familia
- reconocimiento y adhesión del sí mismo en las amistades
- adscripción de sí mismo en un género y a una identidad sexual
- reconocimiento de sí mismo como miembro de una pareja o parte de una familia
- adhesión a grupos juveniles
- uso del lenguaje juvenil e identificación con un género musical para expresar identidad.

Hemos de tener en cuenta que la identidad personal no puede separarse de la social, puesto que la primera tiene que pasar por la segunda: no puede existir una identidad personal o del *yo*, sin que esta sea reconocida por la comunidad o grupo social al que pertenece; por tanto, esta identidad social determina en cierta medida la identidad personal. Por ello, se distinguen diversos tipos de instituciones constructoras de identidad (Velásquez, 2007, 94), que consideramos pertinente mencionar a continuación:

1. Instituciones de socialización: corresponden a aquellas consideradas “tradicionales” (familia, barrio, comunidad, escuela, iglesia).

2. Instituciones relacionadas con bienes simbólicos, culturales y de consumo, con las empresas productoras de estos y con el imaginario construido en torno a ellos: estas empresas conforman lo que se denomina industria cultural, y muestran una imagen de juventud como sujeto activo. Además, han ampliado posibilidades para las expresiones e identidades de la población.

3. Instituciones relacionadas con las normas, y aparatos jurídicos y políticos: definen el estatus de la juventud, configurando comportamientos deseables y sanciones establecidas para detener conductas, expresadas a través de los códigos del menor.

Una vez definidos los conceptos de adolescencia e identidad, recordamos la importancia del papel que ejerce la literatura en esta etapa de la vida del individuo, ya que, en cierta medida, contribuye y favorece al desarrollo de su identidad. El estudio de Alonso Blázquez concluye que los individuos leen más cuando se encuentran en edades comprendidas entre los 10 y 12 años. En secundaria (de 13 a 16 años), el gusto por leer desciende hasta el 8%, y ello se debe, en gran medida, a que los libros pierden el atractivo, al profundizarse más en las materias y al darse textos más especializados. Se pierde el gusto o la motivación por leer, ya que no se fomenta en el aula la lectura de la forma en que se debería. Al leer, tiene lugar la lenta formación y desarrollo de la personalidad del individuo, al sumergirse el lector o lectora en mundos ficticios y grados de realidad que podrá reelaborar autónomamente con la capacidad de reproducción de su propio imaginario a partir de las palabras leídas, construyendo así el sentido de su propia experiencia al ritmo de la lectura:

Las historias de ficción permiten proyectar los factores afectivos originarios de nuestra personalidad y ello tiene una incidencia especial en la adolescencia, etapa en donde la dependencia del grupo y la elaboración ficticia de su propia realidad hace que el joven viva una especie de biografía imaginaria. (Alonso, 2004, 71)

En resumen, lo que puede motivar al lector adolescente hacia la lectura es que la ficción incluya sus sentimientos e inquietudes, que estimule su imaginación y que haga que se sienta, sobre todo, identificado y comprendido por alguien. ¿Dónde radica la importancia de la literatura en la adolescencia? Tal y como apunta el mismo autor:

El papel de la ficción literaria es importante en la construcción del yo puesto que la literatura permite al adolescente vivir situaciones de adversidad y angustia, tomar conciencia de pulsiones que llevan al sexo o a la violencia y aligerar su tensión psicológica mediante una construcción verbal; y es que vivir en su imaginación y por personajes interpuestos favorece la comprensión de sus propios deseos y problemas. (Alonso, 2004,72)

En última instancia, consideramos que debería transmitirse al adolescente que:

[...] la sensación de aburrimiento o la soledad o incompreensión que siente forma parte de la vida y es la otra cara necesaria del existir. Que el ser humano debe renunciar a una parte de su satisfacción pulsional para acceder a la realidad, y que para escapar de esa realidad insatisfactoria recurre a un mundo de fantasía. Que leer es explorar otras vidas y mundos desde el propio yo. Que a veces se encuentra solución en la ficción a problemas que no la tienen en la realidad. Por qué no explicar al muchacho que esta es la respuesta a la pregunta sobre la razón de leer, que un eco de lo que siente está en otros libros y que puede perderse en ellos como si fueran un escenario prestado. (Alonso, 2004, 77-78)

Por otro lado, cuando nos referimos a la adquisición de valores como la empatía y la tolerancia hacia la diversidad, es esencial mencionar la inteligencia emocional, es decir, la comprensión de los sentimientos, tanto propios como ajenos (Amer, 2003, 63). Este concepto fue definido por Mayer como “una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Naranjo, s.d., 1) y, esta información, podemos emplearla para guiar nuestro comportamiento y nuestra forma de pensar.

La tarea de popularizar este término fue obra de Daniel Goleman, en su libro homónimo de 1995. De este modo, la inteligencia emocional se caracteriza por: la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones que surjan, de controlar nuestros impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros estados de ánimo, de evitar que la angustia se

interponga a la razón a la hora de tomar decisiones y de la capacidad de empatizar y confiar en los demás. De acuerdo con Goleman, podemos dividir la inteligencia emocional en dos variantes: inteligencia intrapersonal (capacidad de acceder a nuestros sentimientos y formar un modelo realista de nosotros mismos) e inteligencia interpersonal (capacidad de comprender a los demás y de reaccionar ante las emociones del prójimo). (Goleman, D., 1998, 1-5).

Los seres humanos somos conscientes de las emociones que sentimos, y la inteligencia emocional, precisamente, se basa en cómo cada individuo vive sus emociones. De acuerdo con lo que apunta Rubén Alejandro Naranjo, existen cinco emociones básicas cuyo propósito es cubrir unos objetivos de supervivencia. Al modelo se le conoce como Manejo de Sentimientos Básicos (MATEA) y son las emociones: el miedo, el afecto, la tristeza, el enfado y la alegría.

¿Por qué es importante trabajar la inteligencia emocional? El desarrollo de la inteligencia emocional conlleva muchos beneficios ya que, en primera instancia, permite al individuo comprender los sentimientos de los demás. También nos permite ser conscientes de nuestras emociones y tolerar frustraciones y presiones. Además, mejora nuestra capacidad de trabajar en equipo, nos permite desarrollarnos como personas ya que nos ayuda a adoptar una actitud empática y social y, por último, nos enseña a participar y convivir con el resto de forma armónica desde un ambiente de paz. (Leal, 2011, 8-9).

Precisamente, el aula, entre otros, es uno de los escenarios ideales donde el individuo puede adquirir lo que conocemos como competencias, definidas por Perrenoud (2004) como “la movilización de conocimientos, habilidades o actitudes” (Naranjo, s.d., 6-7), que implican procesos mentales complejos que permiten al sujeto hacer uso de los recursos necesarios a la hora de resolver un problema específico, dentro de un contexto específico. En síntesis, las competencias ayudan al individuo a enfrentarse a posibles situaciones problemáticas con las que pueden encontrarse en su día a día, por lo que es importante desarrollarlas de forma “diaria” o cotidiana en vista de que el sujeto adquiera cada vez más experiencia a la hora de buscar soluciones que resuelvan dichos problemas.

Como mencionamos anteriormente, en la escuela se pueden favorecer los elementos cognitivos, procedimentales y actitudinales. Por lo tanto, el aspecto emocional se deriva de que las competencias tienen una dimensión social: los seres humanos debemos integrarnos en la sociedad y relacionarnos con el resto de los individuos.

¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y las competencias? La respuesta nos la otorga la psicología cognitiva, según la cual las competencias se forman mediante “estructuras cognitivas que pueden modificarse por influencia de experiencias

y aprendizajes” (Naranjo, s.d., 7) de modo que, para formar una competencia, es necesario cierto potencial de aprendizaje que nos permitirá desarrollar conductas “inteligentes” haciendo uso de las funciones cognitivas a través del sistema nervioso central.

La competencia emocional difiere de las competencias cognitivas en que su punto de partida es la autorrealización personal. La tipología que sobre las emociones sugiere el Grup de Recerca en Orientación Psicopedagógica (GROP) de la Universitat de Barcelona es la siguiente

- Conciencia emocional. Conocer las emociones propias y las del resto.
- Regulación de las emociones. No se trata de reprimir las emociones, sino de responder de manera adecuada cuando alguien experimenta alguna emoción.
- Autonomía emocional. Controlar que los estímulos externos no nos afecten de forma drástica.
- Habilidades socioemocionales. Suponen la capacidad de construir redes sociales.
- Competencias para la vida y el bienestar. Favorecen la convivencia social y personal.

En síntesis, la inteligencia emocional o creativa –que vienen a significar lo mismo en este contexto— forma una parte esencial de nuestra personalidad y no es innata; por ello, debe planificarse su desarrollo al igual que el de otras competencias. “La inteligencia creativa inventa posibilidades, no solo conoce lo que las cosas son, sino que también descubre lo que pueden ser” (Alonso, 2001, 58).

3.3. La literatura y el aprendizaje de lenguas extranjeras

En lo que respecta a la literatura y el aprendizaje de lenguas extranjeras, es conveniente, en primer lugar, hacer una breve alusión a la historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. En los siglos XV y XVI, con el Humanismo propio del Renacimiento, surge el despertar del arte y la cultura, además de la ciencia. El Humanismo está intrínsecamente relacionado con la educación y la enseñanza, conllevando una revolución pedagógica. En lo que concierne al aprendizaje de lenguas extranjeras, en esta época el estudio de lenguas clásicas como el griego y el latín obtuvieron un gran éxito, ya que eran un vehículo necesario para poder acceder a la “gran biblioteca de la Antigüedad” (Martín, 2009, 139). No obstante, el excesivo formalismo que obsesionó a los humanistas resultaba aburrido para los alumnos: la enseñanza se tornó

repetitiva y memorística, ya que se trataba de transmitir “discursos perfectos, pero vacíos de sentido” (Martín, 2009, 141). A este tipo de educación basada puramente en gramática se le denominó *ciceronianismo*.

Durante el siglo XVII, la educación evoluciona con el realismo pedagógico – totalmente opuesto al humanismo--; ya no se valora más el texto, sino que se busca que el aprendizaje resulte útil y práctico. Dentro de este movimiento destaca Wolfgang Ratke (1571-1635), quien abogó por una enseñanza “rápida” de las lenguas, artes y ciencias, basada en la graduación y reiteración del ejercicio práctico, dejando a un lado la memoria para abrir paso al desarrollo de la inteligencia de los alumnos. Para ello, los contenidos se impartirían en la lengua materna desde el principio, para luego pasar al estudio de otras lenguas. Otra figura importante en el siglo XVII fue Juan Amós Comenio, según quien “la enseñanza de cualquier lengua debía ir emparejada con la experiencia de las cosas” (Martín, 2009, 142). De hecho, con Comenio apareció el método cíclico de la instrucción, que sigue presente en la enseñanza hoy en día: se tendría en cuenta el nivel de cada alumno a la hora de dar los contenidos. En definitiva, no se comenzaría el estudio de una lengua extranjera por su gramática, sino con frases sencillas y objetos comunes para después ir ascendiendo hasta frases más complejas y objetos más inusuales.

Posteriormente, en la Europa del siglo XVIII, tiene lugar la Ilustración, periodo en el cual tuvieron lugar reformas sobre aspectos específicos de la enseñanza, aunque manteniendo las mismas estructuras y deficiencias. No obstante, en este siglo se añade por primera vez la enseñanza de lenguas extranjeras al currículo académico, aunque siguió teniendo más importancia el latín. A la hora de enseñar las lenguas modernas se emplearon las mismas técnicas y métodos que se habían utilizado para enseñar latín.

A continuación, mencionaremos los métodos que se han implementado a lo largo de los siglos respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras. El primer método de enseñanza profesional de lenguas extranjeras –copia de las técnicas empleadas para la enseñanza de las lenguas clásicas—surge en el siglo XVIII, con la obra de Sears, bajo el título *El método ciceroniano o prusiano para la enseñanza de los elementos de la lengua latina* (1845), si bien contempló su pleno desarrollo ya en el siglo XIX. Al método tradicional se le conoció también como de enseñanza y traducción, y su objetivo lingüístico era “capacitar a los estudiantes para la lectura y el análisis de la literatura de la lengua objeto” (Martín, 2009, 145). Entre sus procedimientos, cabría destacar el análisis deductivo de la gramática, la memorización –léxica, morfológica y sintáctica—, el análisis contrastivo y la traducción de textos literarios. En este método, no había cabida

para el error. Actualmente no se utiliza, puesto que no favorece la interacción entre estudiantes, no es motivador, y presenta las muestras de lengua extranjera de manera descontextualizada.

Con la llegada del método directo se prestó atención al desarrollo de la comunicación oral, prevaleciendo esta frente a la escrita. Además, el procedimiento de enseñanza era inductivo, aunque con una serie de limitaciones. De este modo, las situaciones, el vocabulario y los diálogos, junto con la interacción oral pasaron a un primer plano, quedando en un segundo plano la gramática. Sin embargo, como desventajas de este método se dieron las siguientes: ausencia de corrección y exposición de situaciones o diálogos que no resultaban prácticos en la realidad del alumno (Martín, 2009, 145).

En el siglo XX, con Fries, tuvo lugar el desarrollo del método oral o estructural, basado en la teoría lingüística del estructuralismo y la psicología conductista. De esta forma, la gramática se enseña de forma inductiva: se aprende la lengua extranjera de forma automática, repitiendo un modelo hasta que se aprende. En este caso, la estructura gramatical es más importante que el vocabulario. Por otro lado, el Método Situacional (Enseñanza Situacional de la Lengua) o Enfoque Oral se desarrolló entre 1930 y 1960, en Gran Bretaña, partiendo del estructuralismo británico y de la teoría conductista. Asimismo, se reafirma la importancia de la gramática, que ha de enseñarse de forma gradual: los estudiantes, de forma inductiva, deben distinguir la regla una vez se les ha dado una muestra de lengua, teniendo en cuenta siempre el contexto de la situación (Martín, 2009, 146).

Teniendo en cuenta las imperfecciones y fallas que resultaron de los métodos anteriores, en el último tercio del siglo XX surge la revolución cognitiva, gracias a la cual se elaboraron nuevas teorías que tenían como objetivo mejorar las deficiencias anteriores respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras. Algunos de estos métodos fueron: el método de Respuesta Física Total, el Enfoque Natural, la Sugestopedia y el Enfoque Comunicativo. En primer lugar, el método de Respuesta Física Total se desarrolló entre los años 70 y 80 del siglo XX en Estados Unidos gracias al psicólogo James Asher. Este método entiende que el aprendizaje de una lengua extranjera es parecido al de la lengua materna y prioriza la comprensión auditiva y la gramática. En segundo lugar, los fundamentos del Enfoque Natural se establecieron en 1983 gracias a Terrel y Krashen: el objetivo principal es la comprensión de significados. En este modelo prima la exposición en la lengua extranjera antes que la producción escrita de los alumnos y no existen,

prácticamente, explicaciones gramaticales en clase, pues la práctica gramatical se lleva a cabo fuera del aula. En tercer lugar, cabe destacar la Sugestopedia, elaborada por Lozanov, quien creía que la ansiedad y las dificultades de los alumnos constituían el mayor problema a la hora de aprender una lengua extranjera y, por ello, consideró necesarias las técnicas de relajación y concentración. En definitiva, en este método prima el uso de la lengua, no la forma, por lo que la enseñanza de la gramática se reduce lo máximo posible (Martín, 2009, 148). Por último, como respuesta a los métodos estructurales previos, los enfoques comunicativos surgen en Europa en los años 70 del siglo XX. Así pues, el objetivo primordial de la lengua con este nuevo enfoque es la comunicación: se debe posicionar al alumno en situaciones reales, cotidianas, que sean útiles y prácticas en su día a día. Para ello, se realizan tareas y se centra la enseñanza en las necesidades del alumno (Martín, 2009, 148-149).

En definitiva, en lo que a la presencia de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras respecta, su funcionalidad ha ido variando con el paso del tiempo. Así, en los años 50, la literatura servía como herramienta para la enseñanza de una lengua extranjera mediante, sobre todo, la traducción y memorización de reglas gramaticales. Entre los años 60 y los 70, la enseñanza se percibió desde una perspectiva y método estructural, cuyo objetivo era poner fin al modelo que había existido diez años atrás; por ello, la literatura fue suprimida de los programas de lengua extranjera, para centrar la atención en el vocabulario y las estructuras lingüísticas. Con la llegada de los años 70, se desarrollaron programas nocional-funcionales en cuyos formatos didácticos la literatura no tenía cabida, de modo que continuó en estado de exclusión. Posteriormente, en los años 80, se produce una ruptura con las concepciones que se tenían acerca del aprendizaje de lenguas extranjeras, surgiendo así el modelo comunicativo. No obstante, Albadalejo García, citando a Collie & Slater, señala que “el enfoque hacia los aspectos comunicativos del lenguaje del nuevo modelo provoca un marcado rechazo hacia la literatura” (Albadalejo, 2007, 3). De este modo, el modelo comunicativo hace que la lengua literaria sea vista como “una forma de lengua esencialmente escrita y estática, muy alejada de las expresiones utilizadas en la comunicación diaria” (Albadalejo, 2007, 4).

En los años 90, por fin, se adopta un enfoque más integrador y conciliador, en el cual tienen cabida muchas disciplinas y donde, según Naranjo Pita “la utilización de la literatura con un fin didáctico en la clase de lengua extranjera representa un asunto de máxima actualidad” (Albadalejo, 2007, 4). Además, lingüistas como Widdowson y Maley & Duff creen en la “revalorización de la literatura en el mundo de las lenguas extranjeras”

(Albadalejo, 2007, 4-5), en tanto en cuanto los textos literarios favorecen al desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales –comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita—en el aprendizaje de una lengua extranjera siempre y cuando se den dentro de un contexto cultural significativo. Lo que es más, el alumnado puede también desarrollar la competencia literaria, parte importante de la competencia comunicativa

En síntesis, “el tiempo en que la literatura aportaba prestigio al estudio de una lengua, efectivamente, pertenece al pasado”; de hecho, en los últimos años “se ha renovado y matizado la concepción y la nueva presencia de la literatura en el currículum de lengua extranjera” (Fillola, 2002, 6-7). De este modo, la literatura es una herramienta útil a la hora de trabajar las habilidades lingüísticas del alumnado, puesto que otorga a los estudiantes nuevas perspectivas acerca de la realidad y, además, enriquece el uso del lenguaje. Así, lo literario no está “abstraído de la realidad, sino que es otro modo de explicar esa realidad, a través de una serie de recursos retóricos y estilísticos” (Albadalejo, 2007, 5). Finalmente, cita a M. Gilroy & B. Parkinson (1996), al coincidir con ellos en este punto:

Los textos literarios no son sólo útiles en el desarrollo de destrezas de lectura, sino que pueden usarse para trabajo oral o escrito y motivar a los aprendices a ser más creativos y arriesgados a medida que empiecen a apreciar la riqueza y variedad de la lengua que están intentando perfeccionar. (Fillola, 2002, 23)

Tal y como apuntaba Aly Anwar Amer en su artículo *Teaching EFL/ESL Literature*, existen dos métodos pedagógicos eficientes y efectivos a la hora de enseñar textos narrativos en L1: *Story Grammar Approach* y *Reader Response Approach* (Amer, 2003, 1). El primero se caracteriza por contemplar la comprensión lectora como un proceso interactivo en el que tiene lugar un intercambio de ideas o una transacción entre el lector y el texto. Por ello, el lector debe ser consciente de la estructura del texto e interactuar con el mismo, relacionando las ideas que presenta este con sus experiencias previas con el fin de llevar a cabo una construcción de significado. Ahora bien, ¿a qué nos referimos con “*estructura del texto*”? Este es un término empleado a la hora de describir los diferentes patrones que señalan la forma en que los conceptos que se encuentran en el texto están relacionados entre sí. Las estructuras narrativa y expositiva son dos de las más importantes: la narrativa, en primera instancia, cuenta una historia y es aquella que encontramos normalmente en la literatura, mientras que, por otro lado, los

textos expositivos proveen al lector de información y hechos, y presentan una estructura que caracteriza a los textos pertenecientes a estudios sociales y científicos. Ambos tipos de textos se estructuran u organizan de forma diferente, de manera que los lectores deben utilizar sus procesos de comprensión de maneras distintas al leer estos tipos de textos (Amer, 2003, 2).

En su ensayo *Literature and Young Learner in an EFL Situation*, Mohammad Khatib y Mojdeh Mellati afirman que la literatura contribuye en gran medida a la enseñanza del inglés como primera lengua extranjera en el aula. Según Purves (1992), “By teaching literature, one can recognize the special claim about the future as well as the desire to share the past. Literature has the ability to take readers out of their world into other worlds” (Khatib & Mellati, 2012, 18). Cuando hablamos de enseñar inglés mediante literatura en el aula, no nos referimos necesariamente a introducir a autores como Shakespeare u otros clásicos ingleses, sino más bien a cualquier texto cuyo contenido es producto de la imaginación que estimula una reacción y respuesta por parte del lector. McRae, citado por Khatib y Mellati (2012,19), sugiere que en un contexto de L2, la literatura permite una mayor implicación intelectual y emocional que los materiales de aprendizaje de lenguas totalmente referenciales.

A continuación, expondremos algunas de las ventajas relacionadas con el uso de textos literarios en la enseñanza de una segunda lengua, según señala Ur (1996). En primer lugar, la literatura proporciona ejemplos de diferentes estilos o tipos de escritura y también representaciones de diversos usos auténticos de la lengua. Además, favorece el desarrollo de habilidades lectoras y puede utilizarse como puente hacia un debate o producción literaria apasionantes. También involucra tanto el intelecto como las emociones, de modo que la motivación aumenta, y ello puede contribuir al desarrollo personal del alumno o alumna. Asimismo, fomenta el pensamiento crítico y creativo, enriquece el conocimiento del mundo que habitan los estudiantes y les sensibiliza con respecto a diversas situaciones y conflictos humanos. Finalmente, la literatura inglesa (en general) forma parte de la cultura “meta”, por lo que tiene un valor como parte de la educación general del alumnado (Khatib & Mellati, 2012, 19- 20).

Por otro lado, Maley (1989) menciona algunos aspectos por los cuales la literatura se puede vislumbrar como una herramienta potente y útil en el aula a la hora de aprender un idioma: la literatura es universal, es decir, los temas que trata son comunes (el amor, la muerte, las creencias, la naturaleza...) o, al menos, familiares a todas las culturas, a pesar de que algunas los aborden de formas diferentes. Además, la literatura ofrece

aportaciones auténticas sin trivializar o menospreciar y ofrece a quienes leen la posibilidad de identificarse con lo que acontece en el texto. Otro aspecto que destacar es la variedad de la literatura, ya que incluye en su seno una enorme cantidad de temáticas que forman parte de la experiencia humana. Asimismo, nos invita a ir más allá de lo que se dice y despliega un elevado poder de sugerencia, por lo que es ideal para generar debates. Por último, no es común que dos lectores o lectoras reaccionen de la misma forma al mismo texto literario, ya que el poder sugestivo y asociativo de la literatura hace que se generen significados sutilmente diferentes para cada individuo, lo cual da pie a un intercambio de ideas entre lectores (Hişmanoğlu, 2005, 55-56).

Finalmente, el profesorado debe tener en cuenta los intereses, la motivación, las necesidades, el conocimiento cultural y nivel de idioma de los integrantes del aula a la hora de seleccionar los textos literarios que allí se impartirán. Un factor importante es si la obra literaria será capaz de despertar interés y de hacer que se produzca la identificación con los temas que se tratan. También hemos de tener en cuenta la dificultad del idioma, procurando buscar textos donde el lenguaje sea sencillo o conocido o fácil de entender por cualquier otro medio, para facilitar su comprensión (Hişmanoğlu, 2005, 57-58).

3.3.1. La literatura universal en Secundaria: textos afroamericanos

Los textos que se han seleccionado para la propuesta de actividades del presente Trabajo de Fin de Máster giran en torno a la literatura universal y, precisamente, de ello beberá mi propuesta didáctica. De esta forma, se trata de textos de autores autoras afroamericanos de diversos estilos (poesía, narrativa...), muchas veces alejados del estilo elevado de las grandes creaciones literarias y que, por ello, adquieren un carácter más sincero y peculiar que puede atraer al alumnado. La elección de estos textos responde, asimismo, a que dicho bagaje cultural coincide con varios de los textos y producciones de la cultura popular de las últimas décadas, y las canciones, cómics, películas y series televisivas etc., siguen integrando estos contenidos afroamericanos sin estigmatizarlos. A ello se suma el hecho de que los movimientos civiles se siguen reactivando en varios países --entre ellos, Estados Unidos--, para denunciar la persistencia del racismo. Si bien el alumnado de estas edades puede aún estar ajeno a estos debates y movimientos sociales, consideramos que la exposición a estos textos es una manera de que, en su proceso de paso de la adolescencia a la edad adulta, integren aspectos y posicionamientos que pueden llegar a ser esenciales para el resto de sus vidas. Estos textos literarios tratan la temática de la inclusión y aspectos de la cultura afroamericana, la cual concierne en la actualidad

no solo a los países de habla inglesa, sino al resto del mundo y a nuestra propia región y país. En mayor o menor medida, el alumnado conviven con ella en la sociedad de la que forma parte: la inmigración es un hecho cada vez más recurrente y que supone que en las propias aulas haya cada vez más cantidad de alumnado de distintas razas y procedencias.

Por todo lo que hemos mencionado previamente, esta exposición a las fuentes literarias puede ayudar al alumnado a aprender sobre la deriva histórica del fenómeno del racismo (deriva como la *esclavitud* o los sucesos relacionados con el movimiento del *I can't breathe*). Así, la motivación del alumnado podría incrementarse al ampliar su cultura sobre la historia contemporánea, sintiéndose parte de un fenómeno actual y pasado sobre el cual pueden debatir, posicionarse, crecer como ciudadanos y seres humanos.

3.3.2. La comprensión lectora y la expresión escrita en lengua inglesa

En lo que se refiere a la COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS ESCRITOS EN LENGUA INGLESA, el o la docente de primera lengua extranjera, en la clase de lectura, ha de comenzar mediante cuestiones o preguntas directas acerca del escenario o *setting*, los personajes o la trama de la obra, las cuales puedan responderse a través de referencias específicas al texto. Una vez los alumnos y alumnas dominen la comprensión literal, pasarán a hacer sus interpretaciones acerca del tema, los personajes, etc., con el propósito de elaborar el punto de vista o perspectiva del autor, lo cual se conoce como “nivel inferencial”.

Después de haber comprendido la obra tanto a nivel inferencial como literal, se procederá a la realización de un trabajo cooperativo y colaborativo sobre el significado del texto: se compartirá opiniones y reacciones personales respecto a la obra: qué piensan de los temas que trata la obra, de los personajes que la protagonizan y de la perspectiva del autor.

Una vez trabajados el nivel inferencial y literal, el docente se centrará en el nivel personal o evaluativo, esto es, aquel que estimula al alumnado a pensar de forma creativa, empleando la imaginación, y provoca su capacidad de resolución de conflictos o problemas. Tal y como apunta Stern (1991), el debate que surge de todas las cuestiones planteadas con anterioridad puede ser la base de las póstumas actividades escritas y orales (Hişmanoğlu, 2005, 57).

Para concluir este subapartado, añadiremos las competencias específicas de evaluación pertenecientes a la comprensión de textos escritos que corresponden a lo

estipulado en el Borrador del Currículo LOMLOE de 4º ESO (1-53). Cabe recordar que trabajaremos la comprensión de textos escritos en un primer plano, tal y como hemos mencionado con anterioridad. Así pues, en primer lugar, hemos seleccionado la COMPETENCIA ESPECÍFICA 1 (Ver Anexo 1): “Comprender e interpretar el sentido general y los detalles más relevantes de textos expresados de forma clara y en la lengua estándar, buscando fuentes fiables y haciendo uso de estrategias como la inferencia de significados, para responder a necesidades comunicativas concretas” (Borrador del currículo LOMLOE de Canarias, Lenguas Extranjeras, p. 43-44). En lo que a esta competencia específica respecta, trabajaremos con el CRITERIO 1.2., con el cual se pretende que los alumnos sean capaces de “Seleccionar información pertinente, extraer el sentido global y las ideas principales, e interpretar y valorar con actitud crítica el contenido y los rasgos discursivos de textos escritos y multimodales progresivamente más complejos, sobre temas cotidianos, de relevancia personal o de interés público próximos a su experiencia, expresados de forma clara a través de diversos soportes, así como de textos literarios adaptados al nivel de madurez del alumnado, aplicando criterios de validez, calidad y fiabilidad y utilizando con fluidez, adecuación y con cierta corrección una o más lenguas además de las familiares con el fin de construir conocimiento y responder a necesidades comunicativas concretas.” (Borrador del currículo LOMLOE de Canarias, Lenguas Extranjeras, p. 43). Finalmente, las competencias clave que se trabajarán con el Criterio 1.2. serán las siguientes: CCL2, CCL3, CP1, CP2.

En segundo lugar, hemos decidido trabajar la COMPETENCIA ESPECÍFICA 6 (Ver Anexo 2): “Valorar críticamente y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera, identificando y compartiendo las semejanzas y las diferencias entre lenguas y culturas, para actuar de forma empática y respetuosa en situaciones interculturales.” (Borrador del currículo LOMLOE de Canarias, Lenguas Extranjeras, p. 49-50). En este caso, hemos decidido trabajar con el CRITERIO 6.1., a través del cual se pretende que el alumnado sea capaz de “Valorar críticamente y de forma empática y respetuosa la diversidad lingüística, cultural y artística propia de Canarias y de países donde se habla la lengua extranjera, aplicando estrategias en situaciones comunicativas interculturales cotidianas, con resiliencia, proponiendo vías de solución a dificultades comunicativas socioculturales, construyendo vínculos entre el patrimonio canario y el de otras culturas, y favoreciendo y justificando el desarrollo de una cultura compartida y una ciudadanía comprometida con la sostenibilidad y los valores democráticos, para afrontar las diferencias morales o culturales con actitud dialogante, argumentativa, respetuosa y opuesta a cualquier tipo de discriminación o violencia.”

(Borrador del currículo LOMLOE de Canarias, Lenguas Extranjeras, p. 50). En este caso, las competencias clave que se trabajarán serán las siguientes: CCL5, CP3, CPSAA1, CC2, CC3, CE1, CCEC1.

Por otro lado, en lo que respecta a la PRODUCCIÓN ESCRITA DE TEXTOS EN LENGUA INGLESA (que será trabajada de forma paralela a la comprensión de textos escritos aunque en un segundo plano), la literatura puede ser una fuente de motivación para la escritura en el aula tanto como modelo (el alumno imita la obra original o el contenido y estilo de esta), como tema (el estudiante expone, mediante un análisis más crítico, su interpretación de la obra). En sí, la literatura nos puede proporcionar una gran cantidad de temas sobre los que escribir en términos de escritura guiada, libre, controlada..., entre otros tipos de escritura. (Alonso,2001, 57-58).

De acuerdo con Murat Hişmanoğlu, parafraseando a Stern (1991), existen tres tipos de escritura que pueden tomar la literatura como modelo. En primer lugar, la *escritura controlada*, que supone reescribir pasajes de textos de forma arbitraria para practicar determinadas estructuras gramaticales. Un ejemplo de ejercicio basado en este tipo de escritura sería pedir a los alumnos que reescribieran un fragmento de un texto literario de primera persona a tercera persona desde el punto de vista de un personaje. En segundo lugar, encontramos la *escritura guiada*, la cual se corresponde con el nivel intermedio del aprendizaje del inglés como lengua extranjera; en ella, los alumnos tienen que responder a ciertas preguntas u oraciones completas que vuelven a contar o a resumir el modelo que se les ha facilitado. Precisamente los ejercicios de este tipo ayudan al estudiante a comprender la obra. En tercer y último lugar, destacamos la *reproducción del modelo*, que consiste en la puesta en práctica de técnicas como el resumen, la adaptación o la paráfrasis. Así pues, los resúmenes son útiles cuando se emplean en relatos cortos realistas y obras de teatro, ya que normalmente se sigue un orden cronológico y presentan elementos más precisos como la trama, escenario y personajes, facilitando así guiar escritura del alumnado. Por su parte, la adaptación permite a los alumnos ser conscientes de las variaciones que existen entre el inglés hablado y el inglés escrito: supone reescribir la ficción en prosa para su conversión en un diálogo o viceversa, reescribir una obra de teatro para convertirla en una narración. Finalmente, la paráfrasis constituye una herramienta útil, sobre todo, con la poesía, ya que coincide con los intentos de los estudiantes de dar un sentido al poema: los estudiantes, con esta técnica, tienen que hacer uso de sus propias palabras para transmitir lo que han leído o escuchado (Hişmanoğlu, 2005, 58).

Finalmente, nos gustaría mencionar que existen dos tipos de escritura basados en la *literatura como tema*, los cuales resultan eficaces para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Estos son: la escritura "sobre o acerca de" la literatura (Writing "On or About" Literature) y la escritura "fuera de" la literatura (Writing "Out of Literature"). La escritura "sobre o acerca de la literatura" puede tener lugar incluso antes de que los estudiantes comiencen a leer una obra: el docente puede comenzar planteando una cuestión sobre la que los alumnos tendrán que escribir en base a su propia experiencia, de forma que se despierte un interés previo, al mismo tiempo que una preparación para leer y escribir acerca de la obra. Este tipo de escritura se basa en tareas tradicionales como: ensayos en clase, composiciones donde el alumno analiza la obra o la estructura, redacción de párrafos, respuestas a preguntas sobre la obra.

Por otro lado, la escritura "fuera de la literatura" implica el uso de una obra literaria como puente hacia la composición propia; por ello, las tareas que se desarrollan aquí son más bien creativas, como, por ejemplo:

- Añadir episodios a la obra
- Modificar la obra (inventando finales alternativos o reescribiendo una historia corta desde el punto de vista de un personaje, por ejemplo)
- Escritura inspirada en el drama a partir de novelas, cuentos, obras de teatro e incluso poesía (el alumno escribe sobre los sentimientos de un personaje)
- Cartas dirigidas a otros personajes: el alumno da un consejo personal sobre cómo afrontar un problema o situación complicada. (Hişmanoğlu, 2005, 58-59)

Con el objetivo de poner fin a este apartado, hemos escogido trabajar la COMPETENCIA ESPECÍFICA 2 (Ver Anexo 3) que se encuentra en el Borrador del currículo LOMLOE de Canarias de 4º ESO: "Producir textos originales, de extensión media, sencillos y con una organización clara, usando estrategias tales como la planificación, la compensación o la autorreparación, para expresar de forma creativa, adecuada y coherente, mensajes relevantes y responder a propósitos comunicativos concretos." (Borrador del currículo LOMLOE de Canarias, Lenguas Extranjeras, p. 44-45). Para ello, nos serviremos del CRITERIO 2.2., según el cual los estudiantes deberán ser capaces de "Redactar y difundir textos propios de extensión media sobre asuntos cotidianos, de relevancia personal o de interés público próximos a la experiencia del alumnado, haciéndolo con aceptable claridad, coherencia, cohesión, corrección y adecuación a la situación comunicativa propuesta, a la tipología textual y a las herramientas analógicas y

digitales utilizadas, empleando la creatividad y mostrando empatía y aprecio por las producciones ajenas, así como respetando la propiedad intelectual y evitando el plagio, con el fin de responder a propósitos comunicativos concretos.” (Borrador del currículo LOMLOE de Canarias, Lenguas Extranjeras, p. 45). En este caso, las competencias clave que se trabajarán serán las siguientes: CCL1, CP1, CCEC3.

Por último, concluiremos con una cita de Francisco Alonso Blázquez:

[...] escribir textos de intención literaria permite al que aprende descubrir racionalmente el proceso de creación artística. (...) el progreso en la capacidad de leer y escribir textos literarios es importante en el alumno no solo porque le ayuda a progresar en otras capacidades o materias, sino porque la capacidad de leer y escribir textos literarios es necesaria para el crecimiento psicológico y maduración intelectual. (Alonso, 2001, 51)

3.4. Literatura infantil y juvenil (LIJ)

Tal y como apuntan Pedro C. Cerrillo y César Sánchez Ortiz, la literatura juvenil ha sido un término poco habitual en monografías, estudios o artículos de investigación, al menos hasta la primera década de este siglo, ya que el calificativo de “juvenil” ha solido ir de la mano del de “infantil” a la hora de denominar una literatura que genéricamente se ha denominado *literatura infantil, literatura infantil y juvenil* o *LIJ* (Cerrillo & Sánchez, 2018, 221). Así pues, haciendo referencia a Moreno Verdulla, Cerrillo y Sánchez puntualizan que dicha literatura se encuentra probablemente “influenciada por la denominación que este tipo de literatura ha tenido en otros países de nuestro entorno, como ‘letteratura giovanile’, ‘litterature de jeunesse’ o ‘Children’s Literature’ para referirse en todos los casos a la literatura para niños y jóvenes de manera conjunta” (Cerrillo & Sánchez, 2018, 221).

De este modo, hemos de diferenciar entre literatura infantil y juvenil, debido a que, tal y como Cerrillo y Sánchez afirman, el lector joven debe acercarse a la lectura desde perspectivas y posiciones diferentes a las del niño; así, la posibilidad de enfrentarse a la lectura de obras literarias más complejas exigirán más esfuerzo por su parte, lo cual se encuentra relacionado con el desarrollo de su competencia lectora y con el dominio de la lengua en sus aspectos expresivos y comprensivos. A la hora de elegir los *corpora* escolares de lecturas para adolescentes y jóvenes, suelen enfrentarse dos tendencias opuestas: por un lado, aquella tendencia que aboga por la elección libros de “fácil lectura y rápida empatía”

con objeto de ganar lectores y, por el otro, aquella que defiende la necesidad de que, a pesar de la edad, deben leerse los clásicos, aunque resulten más complicados.

De hecho, la literatura juvenil, según la Teoría de los Polisistemas de Even-Zohar que recogen Cerrillo y Sánchez, sería una literatura “periférica”, al encontrarse dirigida a unos destinatarios lectores de una edad determinada. Sin embargo, a su vez se trata de una literatura con independencia literaria si la comparamos con la literatura infantil, ya que en el caso de la literatura juvenil la figura de adulto mediador no tiene la misma importancia e influencia que cobra en la infantil (Cerrillo & Sánchez, 2018, 224). Como “literatura periférica”, la literatura juvenil es más susceptible de recibir influencias externas, de experimentar cambios o incorporar modas debido a la rapidez con la que varían los intereses o gustos de sus lectores.

Hoy en día, la existencia de una literatura juvenil específica se encuentra determinada por el mercado editorial que se dirige expresamente a ellos a los jóvenes como clientes potenciales. En relación con dicho mercado, se encontraría la búsqueda de docentes de Secundaria y Bachillerato por encontrar libros que “empaticen con sus alumnos, una vez que se han dado cuenta que la lectura de los clásicos, como se hacía antaño –y como aún obligan algunas historias de la literatura--, plantea algunos problemas con sus estudiantes” (Cerrillo & Sánchez, 2018, 225). Sin embargo, ello no impide que se considere la existencia de dichas obras clásicas en el mundo de la LIJ, entendiendo como tales aquellas que han trascendido tanto la época como el contexto en que fueron escritas y, en ocasiones, incluso a su autor/a. En la actualidad, tal y como afirma Pedro Cerrillo, millones de personas reconocen clásicos como “*La Celestina, El enfermo imaginario, Lazarillo de Tormes o El mercader de Venecia*, sin saber asociarlas a sus autores” (Cerrillo, 2016, 38-39) y, precisamente, lo mismo sucede con obras de la LIJ: “*Peter Pan, Alicia en el País de las Maravillas, El soldadito de plomo o Gulliver*, que han abandonado la periferia para colocarse en el centro del sistema, sin necesidad de que los nombres de sus autores sean recordados junto a las historias que cuentan” (Cerrillo, 2016, 38-39).

Así, la Literatura Infantil y Juvenil se ha consolidado editorialmente; no obstante, tiene que soportar: “el peso de una excesiva escolarización, que es una consecuencia de su uso solo como un pretexto para la actividad escolar reglada, despreciando –de ese modo– la relación de gratuidad que es obligatoria entre el lector y la obra literaria, cuando de la lectura de esta no se desprende nada que vaya más allá del propio acto de la lectura, lo que es un freno para la formación del lector literario”, por lo que “todavía es necesario seguir

reivindicando la dimensión artística de la LIJ, poniendo en valor su discurso y dando importancia al destinatario del mismo, puesto que la edad de este no debe modificar las exigencias que son propias del lenguaje poético” (Cerrillo, 2016, 40).

Por otro lado, existen rasgos distintivos que caracterizan a la literatura juvenil: acciones grupales y ambientes juveniles, protagonistas jóvenes, los personajes adultos que intervienen suelen tener problemas, cierta complicidad con los más desfavorecidos, interés por temas actuales y preferencia por las aventuras, la fantasía y el amor (Cerrillo & Sánchez, 2018, 225).

En definitiva, la literatura infantil y juvenil actual, frente a la de antaño, no debe renunciar a interpretar el universo de niños y jóvenes, incluida la realidad en la que viven, con todos sus contextos, entornos e implicaciones sociales. Dicha interpretación exige que se aborden y traten todo tipo de temas, problemas, aspectos o asuntos de la vida pública, tales como: “ciudadanía, exilios, guerras, migraciones, igualdad, violencia..., sin necesidad de “dulcificarlos”, sin adoctrinar ni dar lecciones de no se sabe bien qué cosa” (Cerrillo, 2016, 40-41). No obstante, “la LIJ actual tampoco debe renunciar a generar, despertar o provocar expectativas múltiples en los lectores, más allá, incluso, del “mero entretenimiento” o del “placer de leer”: las obras de LIJ no deben renunciar a todos los aspectos que contribuyen a la construcción del imaginario de niños y jóvenes, antes citado, pero tampoco a los que intervienen en la construcción de su identidad” (Cerrillo, 2016, 40-41).

En lo que a la asignatura de Primera Lengua Extranjera respecta, consideramos que, en general, no se ofrecen obras adaptadas a la cultura literaria afroamericana en el aula de inglés. Por ello hemos decidido ofrecer en el presente trabajo de fin de máster una propuesta de actividades que parte de una serie de textos de autores afroamericanos con el objetivo, no solo de trabajar las destrezas de comprensión lectora —en primer lugar— y de producción escrita —en un segundo plano—, sino también acercar al alumnado a la cultura afroamericana al mismo tiempo que despertar su interés por la lectura.

3.5. Literatura y expresión escrita

La escritura creativa promueve la originalidad, la innovación y la imaginación. De acuerdo con la revista *UNIR*, la escritura creativa puede definirse como aquella que crea historias mediante el uso de formatos y esquemas que no son los convencionales propios de la literatura. Este término es bastante ambiguo a la hora de darle una definición

específica, ya que es un concepto muy amplio; no obstante, lo más importante de este tipo de escritura es que destaca por la implicación de la creatividad del individuo que la practica. Así pues, hemos decidido enfocar este Trabajo de Fin de Máster a incrementar y potenciar la creatividad del alumnado, mediante las actividades que serán planteadas en el apartado 4, que corresponde a la Aplicación y Metodología.

Cuando hablamos de escritura creativa, debemos dejar a un lado toda norma y esquema predefinido existente, de modo que la originalidad constituya la base de esta. Lo importante no es seguir unos determinados patrones a la hora de escribir, sino la puesta en práctica de la creatividad para aportar una nueva perspectiva. La escritura creativa carece de estándares, pues mezcla subgéneros, tipos de narradores, etc., con objeto de dar una libertad total de creación al individuo, dado que la creatividad supone la trasgresión de las normas en el ámbito de la escritura. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que la definición de “creativo” va cambiando en función de la época y el contexto en el que nos encontremos: lo que Shakespeare planteó en *Hamlet*, por ejemplo, no resulta tan novedoso y original en el contexto del siglo XXI como resultó en la época del autor.

No solo podemos hacer uso de la escritura creativa en novelas, sino que también podemos llevarla a cabo en el ámbito literario de la poesía, el drama, ensayos, guiones de cine, y, en definitiva, en cualquier medio de expresión artística y comunicativa. De hecho, Cristina Pérez Valverde afirma que la práctica de la escritura creativa guiada en el aula de idiomas no solo favorece el desarrollo de la destreza escrita, sino que, además, “fomenta la apreciación estética y la sensibilidad artística” (Pérez, 2002, 108). Finalmente, Henry Widdowson, en su ensayo *Creativity in English*, propone – siguiendo el pensamiento de Braj— que la creatividad en inglés es concebida como un proceso de “descolonización” mediante el cual se libera de la *esclavitud* de su hablante nativo y se pone a disposición para la expresión de otras realidades socioculturales (Widdowson, 2019, 312).

Por su parte, el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España sugiere, en su página web, la escritura creativa en el aula como propuesta para Educación Secundaria a través de la metodología que se emplea en un taller de escritura.

En resumen, la razón por la que hemos elegido este tipo de escritura para trabajar y educar tanto en valores como en creatividad con el objetivo de desarrollar las competencias necesarias en la materia de Primera Lengua Extranjera es que confiamos en que podría tener éxito no solo realizada en la materia de Lengua Castellana y Literatura, sino que podría favorecer el aprendizaje de una lengua extranjera. ¿Por qué? Porque no solo trabajaríamos la competencia en comunicación lingüística en inglés y la

literatura, sino que propiciaríamos al alumnado un espacio abierto y dado a la reflexión y al desarrollo de la creatividad mediante una experiencia imaginativa y cultural. ¿Cómo podemos implementar todo ello en el aula? A partir de fragmentos de obras literarias en inglés, para mejorar las habilidades y destrezas de los alumnos a la hora de expresarse en la primera lengua extranjera.

3.6. Marco legislativo

En lo que respecta al marco legislativo de este proyecto, en primer lugar, cabe recalcar que a pesar de que en la CCAA de Canarias se utilizan actualmente los currículos LOMCE en los cursos de 2º y 4º de ESO, en este caso trabajaremos con el borrador del currículo LOMLOE de 4º de ESO que se encuentra publicado en el apartado “Currículos de la Educación Secundaria Obligatoria”, en la página web del Gobierno de Canarias. De acuerdo con lo establecido en el apartado 5 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), existen diversas competencias que fomentar y desarrollar en el alumnado. En primer lugar, el conocimiento declarativo (saber): abarca el conocimiento sociocultural –es decir, el conocimiento tanto de la sociedad como de la cultura de la comunidad en la que se habla un idioma determinado—, y la consciencia intercultural –esto es, el conocimiento, percepción y la comprensión de la relación existente entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio”. En segundo lugar, mencionamos la competencia existencial (saber ser): con esto nos referimos a las actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos, así como diversos factores de la personalidad. Por último, encontramos la capacidad de aprender (saber aprender).

Tras haber mencionado las competencias generales, procedemos a centrarnos en las competencias comunicativas de la lengua, que vienen configuradas por las competencias lingüísticas, competencias sociolingüísticas y competencias pragmáticas. De este modo, en lo que concierne a las competencias lingüísticas, cabe señalar la existencia de las siguientes competencias, que se encuentran señaladas en el apartado 5.2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas:

- Competencia léxica: hace alusión al conocimiento del vocabulario de una lengua, así como su capacidad para utilizarlo, y está compuesta de elementos léxicos y gramaticales.
- Competencia gramatical: podría definirse como el conocimiento de los recursos gramaticales que posee una lengua y la capacidad de esta para

utilizarlos.

- Competencia semántica: abarca tanto la conciencia como el control de la organización del significado con que cuenta el alumnado.
- Competencia fonológica: se refiere al conocimiento y la destreza en la producción y percepción de los fonemas y los rasgos fonéticos que los distinguen, la composición fonética de las palabras, la fonética de las oraciones o prosodia y la reducción fonética.
- Competencia ortográfica: supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos.
- Competencia ortoépica: corresponde a saber articular una pronunciación correcta, partiendo de la forma escrita del texto.

Una vez mencionadas las competencias establecidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, haremos hincapié en dar una breve definición de las competencias que aparecen en el currículo:

- COMPETENCIA LINGÜÍSTICA (CCL). En esta competencia, destacamos la interacción de los siguientes componentes: el componente lingüístico, el componente pragmático-discursivo, el componente sociocultural, el componente estratégico y un componente personal que interviene en la comunicación en tres dimensiones: la motivación, la actitud y los rasgos de personalidad. En definitiva, es el resultado de la acción comunicativa dada en determinadas prácticas sociales.
- APRENDER A APRENDER (CPAA). Supone la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje y es una competencia fundamental para el aprendizaje permanente que adquiere el individuo tanto en contextos formales como informales y no formales. Además, requiere la reflexión y toma de conciencia de los propios procesos de aprendizaje, es decir, conocimiento sobre cómo se aprende.
- COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS (CSC). La competencia social se relaciona con el bienestar personal y colectivo, mientras que la competencia cívica se basa en el conocimiento crítico de conceptos como “democracia”, “justicia”, “igualdad”, “derechos humanos y civiles”, “ciudadanía” ... Así, la adquisición de estas competencias supone aprender a empatizar, tolerar y

respetar los valores, creencias, culturas y la historia personal y colectiva de otros individuos.

- SENTIDO DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR (SIE). La finalidad de esta competencia es transformar las ideas en actos.
- CONCIENCIA Y EXPRESIONES CULTURALES (CEC). Implica conocer, comprender, apreciar y valorar las diferentes manifestaciones artísticas y culturales con una actitud crítica, respetuosa y tolerante, para enriquecer nuestro conocimiento. Abarca tanto las bellas artes (pintura, música, escultura, cine, literatura, fotografía, teatro, danza y arquitectura) como otras manifestaciones artístico- culturales (folclore, fiestas, gastronomía, vestido..., entre otras).

En definitiva, los principales objetivos de la inclusión de las competencias señaladas previamente son los de integrar los diferentes aprendizajes (tanto formales como informales) y, el permitir a todo el alumnado la integración de sus aprendizajes, poniéndolos en relación con diversos tipos de contenidos y utilizándolos de la manera más efectiva y eficiente posible en los momentos en que lo precisen, teniendo en cuenta los distintos contextos y situaciones que se les presenten.

En la sociedad actual, resulta indiscutible el valor que supone el conocimiento y manejo de una lengua extranjera, pues gracias a ello los individuos tienen la oportunidad de acceder a la información para, posteriormente, utilizarla y recrearla. Especialmente, en la Comunidad Autónoma de Canarias, tiene relevancia el dominio de una o incluso varias lenguas extranjeras debido a factores como el turismo, el carácter multicultural y la situación geoestratégica del archipiélago.

Por otro lado, en lo que se refiere a la competencia en COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA, la asignatura de Primera Lengua Extranjera favorece la adquisición de esta, puesto que los estudiantes tienen que expresarse e interactuar empleando el inglés, poniéndolo en práctica de una manera real y efectiva. Además, todas las estrategias y habilidades con las que cuenta el alumnado en su lengua materna pueden ser trasladadas al aprendizaje de otro idioma.

Además, esta materia contribuye al desarrollo de la competencia APRENDER A APRENDER, ya que incorpora estrategias de comprensión y producción tanto en su contenido como en los criterios de evaluación y estándares. De hecho, con esta asignatura se aprenden estrategias metacognitivas que facilitan al alumnado el aprendizaje, partiendo de la asunción del error como una parte fundamental del mismo, que les permitirá la

reflexión sobre sus progresos a nivel individual. Esta autoevaluación pueden llevarla a cabo mediante el Portfolio Europeo de las Lenguas, por ejemplo.

En cuanto a las COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS, estas se ven reforzadas por la materia de Primera Lengua Extranjera debido a que incita al alumnado a respetar las diferencias culturales existentes con respecto a otras comunidades extranjeras, y a desarrollar habilidades sociales pertinentes a la hora de resolver conflictos o establecer acuerdos. El aprendizaje de idiomas es un proceso “eterno”, es decir, que dura toda la vida. Por ello, la competencia de SENTIDO DE LA INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR se ve reforzada gracias a la materia de Primera Lengua Extranjera. Tal y como apunta el currículo: “El alumnado debe ser protagonista de su propio aprendizaje” (Decreto 83, 2016, p. 18238). La motivación es un elemento clave a la hora de adquirir esta competencia: a mayor motivación, tanto dentro como fuera del aula, mayor sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. Finalmente, con respecto al desarrollo de la COMPETENCIA EN CONCIENCIA Y EXPRESIONES CULTURALES, el currículo establece que esta materia promueve:

La sensibilización al patrimonio cultural y artístico de la lengua en cuestión y de otras culturas y la contribución a su preservación, principalmente mediante el estudio y la participación en manifestaciones artístico-culturales de la vida cotidiana (...), pero también mediante la creación artística propia (...), de tal modo que suponga no solo un enriquecimiento y disfrute personal, (...) sino también un elemento que propicie el interés por el centro educativo y por el conocimiento adquirido en él” (Decreto 83, 2016, p. 18238).

En conclusión, tal y como hemos señalado en los párrafos anteriores, la materia de Primera Lengua Extranjera es una herramienta muy útil a la hora de desarrollar y promover dichas competencias, ya que el aprendizaje de una lengua no solo conlleva componentes lingüísticos, sino que también acerca al estudiante a una nueva cultura, le sirve de motivación a la hora de tomar la iniciativa de su propio aprendizaje, promueve el uso de las TIC, etc.

Los objetivos relacionados con la materia de Primera Lengua Inglesa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato son, en primer lugar, “comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada” y “expresarse con fluidez en una o más lenguas extranjeras” (Decreto 83, 2016, p. 18238). De este modo, cabe destacar que el Gobierno de Canarias, en el BOC, hace mención del uso de la

literatura en el bloque de aprendizaje designado como “Aspectos sociolingüísticos, socioculturales y emocionales”, el cual promueve las competencias CL, CSC, SIEE y CEC.

En ese bloque de aprendizaje, que se corresponde con el V, se trabaja la dimensión del alumnado como hablante intercultural y sujeto emocional y creativo. Encontramos este contenido no solo en la época de Educación Secundaria Obligatoria, sino también durante los dos años que corresponden a la etapa de Bachillerato. El objetivo de este bloque, a rasgos generales, es comprobar:

[...] la capacidad del alumnado como hablante intercultural de identificar ciertos aspectos relevantes de la cultura a la que accede a través de la lengua extranjera por diferentes medios (...), como aquellos relativos a las peculiaridades sociolingüísticas (...), a la vida cotidiana (...), a las condiciones de vida (...), a las relaciones interpersonales (...), a las convenciones sociales (...), a aspectos geográficos e históricos relevantes y a las diferentes representaciones artísticas (...) así como su capacidad de incorporar estos elementos de la misma a sus producciones. (Decreto 83, 2016, p. 18259).

En definitiva, el currículo sugiere que el empleo de la literatura favorece el enriquecimiento tanto académico como emocional y personal del alumnado, puesto que el rol del estudiante se corresponde con el de un sujeto creativo, y el del profesorado con el de un individuo cuya labor es promover la motivación entre el alumnado. Además, en este bloque se evalúa la capacidad del alumnado de identificar y reflexionar acerca de las diferencias y similitudes entre su país de origen y la cultura extranjera.

Por último, dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), a lo largo del apartado 6 (p. 140-154) encontramos el subapartado 6.4.3, referido al papel de los textos en el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas: en él, se estipulan diferentes vías por las que el alumnado puede llevar a cabo el proceso de aprendizaje a través tanto de textos orales como escritos. Además, se plantea el empleo de la primera lengua en actividades con el propósito de hacer “un puente de conexión” entre la lengua materna y la lengua extranjera en caso necesario. Asimismo, no solo adquiere importancia la producción de textos de frente al desarrollo de las destrezas pertinentes, sino que también es importante la comprensión lectora y escrita. Por otro lado, en el sub- apartado 6.4.3.2, se lleva a cabo un planteamiento acerca de cuándo deben ser fieles a la fuente auténtica los textos orales o escritos y cuándo deben ser adaptados. Posteriormente, en

dicho documento, se hace hincapié en la importancia de la puesta en práctica de las destrezas escritas y orales en la segunda lengua mediante la producción de textos orales o escritos, como, por ejemplo: redacciones y trabajos, participación en debates formales o informales, respuestas a ejercicios y actividades.

4. APLICACIÓN Y METODOLOGÍA

En lo que respecta a la fundamentación metodológica, hemos seguido la propuesta de Carter & Long (1991), basada en diferentes modelos de enseñanza que dependen de los objetivos y propósitos del docente con respecto al texto literario en cuestión. Además, se ha incluido asimismo el “Formeaning Response Approach” de Harlan Kellem en una de las actividades dirigida especialmente a la poesía. Carter & Long distinguen tres tipos de modelos: el cultural, el lingüístico y el de crecimiento social. El primero concibe el texto como un producto; esto es, se trata el texto como una fuente de información sobre la cultura que se quiere trabajar. Este método es el más tradicional y utilizado en cursos de literatura universitarios. Con este modelo se examina el texto en relativa profundidad: su contexto social, político e histórico, además de movimientos y géneros literarios. Utilizando este modelo no se pone el centro de atención en trabajar aspectos lingüísticos, sino sobre todo culturales o relacionados con la historia de la literatura. En segundo lugar, el modelo lingüístico sí está más enfocado al estudiante. Con él, el profesor o profesora puede centrarse o bien en la gramática y vocabulario generales, o bien en emplear el análisis estilístico –el cual conlleva el estudio de los rasgos lingüísticos del texto, con el objetivo de ayudar a los estudiantes a leer y tratar la literatura de la forma más analítica posible. Por último, el modelo de crecimiento personal es un enfoque que se basa más bien en el proceso, e intenta prestar más atención o centrarse más en el estudiante. El propósito de este modelo es la interacción del alumno o lector con el texto en una lengua extranjera determinada, a partir de experiencias previas, opiniones propias e, incluso, sentimientos propios.

En definitiva, hemos decidido seguir un planteamiento metodológico basado en la vinculación de los tres distintos modelos presentados por Carter & Long (el cultural, lingüístico, y el de crecimiento personal) además de emplear el “Formeaning Response Approach” de Harlan Kellem. Hemos decidido apostar por esta fusión por considerar que los tres modelos se complementan a la hora de promover un aprendizaje lo más eficaz y memorable posible. Así pues, el material didáctico diseñado está compuesto de textos originales, dos canciones y un vídeo, con sus actividades correspondientes, con objeto de trabajar, especialmente, la comprensión de textos literarios en lengua inglesa y, en un segundo plano, la producción escrita en lengua inglesa.

En lo que al modelo de Harlan Kellem respecta, su enfoque hace que la poesía resulte motivadora para el alumnado, ¿de qué manera? En primer lugar, tal y como Kellen

reconoce, cuando los estudiantes se relacionan personalmente o incluso se identifican con los textos literarios, la materia se vuelve más interesante y relevante y dicha relevancia, al mismo tiempo, ayuda al proceso de aprendizaje. De esta forma, cuando los estudiantes tratan de dar sentido a un poema y al lenguaje que se ha empleado tomando sus propias experiencias y creencias y relacionándolas, a menudo se centran más en el contenido que en las formas lingüísticas. Ello se debe a que, a través de este método, el alumnado es capaz de llevar a cabo la construcción de un significado global a través de un proceso transaccional basado, en gran medida, en sus propios recuerdos, concepciones, antecedentes, ideas (Kellen, 2009, 15). Tal y como explica Kellen, la combinación de los enfoques Estilístico y Lector-Respuesta hace que el aprendizaje de la poesía resulte motivador y relevante para el estudiante, al estar diseñada con el fin de tender un puente entre los enfoques estilístico y estético del texto literario, y también para mostrar cómo la comprensión y el placer por la lectura pueden coincidir y alimentarse mutuamente (Kellen H., 2009, 15). Asimismo, al estudiar poesía mediante el enfoque de la Respuesta al significado, los estudiantes prestan atención al lenguaje del poema en cuestión, utilizando esa “evidencia lingüística” para discutir el poema y, finalmente, relacionar los temas con sus propias realidades (Kellen, 2009, 17).

Por otro lado, y en lo que se refiere a la poesía como material motivador para el alumnado, Farzaneh Aladini sugiere lo siguiente:

Poetry takes students from mechanical practice to more meaningful and conscious practice. The multidimensional language of poetry conquers learners' whole being. It appeals not only to their **intellect** but also to their senses, emotions, and imagination. When language learners are emotionally involved, they become more eager to participate in class activities. A good poem is written by a sensitive observer with serious artistic intentions who intends to bestow on the readers new insight into life and refine their thoughts. (Aladini, 2020, 89)

En definitiva, la poesía potencia e impulsa no solo el intelecto del estudiante, sino también sus sentidos, emociones, imaginación y creatividad. Al proporcionar al alumnado un aprendizaje que garantiza o facilita que se “involucre emocionalmente”, lo vuelve más capaz de participar en clase. Además, F. Aladini asegura que los alumnos y alumnas consideran los materiales literarios dados en clase significativos y relevantes no solo en el marco del aula, sino para su vida cotidiana y su día a día. Y es que la poesía, texto tan auténtico y genuino, puede aumentar la motivación, puesto que aporta alegría, compromiso

e implicación a la clase. No obstante, hay que tener en cuenta que, si queremos obtener buenos resultados, los poemas deben ser adecuados en cuanto a complejidad lingüística, familiaridad con el contenido, lenguaje figurado y extensión. (Aladini, 2020,89).

Tal y como se ha expuesto en los párrafos anteriores, hemos decidido fusionar el modelo cultural y el de crecimiento social con el lingüístico – propuestos por Carter & Long (1991)— a la hora de realizar la propuesta de actividades en este apartado de Aplicación y Metodología, donde explicaremos detalladamente de qué tratará cada una de ellas. Es evidente que en el aprendizaje de una lengua extranjera los aspectos lingüísticos son de gran importancia. Sin embargo, nuestra intención con este trabajo es despertar motivación y pasión por la literatura, al mismo tiempo que educar en valores a los estudiantes y trabajar su inteligencia emocional, que será decisiva a la hora de desarrollar sus identidades. En este caso y para conseguir dicho objetivo, hemos hecho una selección de obras pertenecientes a la literatura afroamericana que serán expuestas en la propuesta de actividades que acontece a este apartado.

Las actividades que se expondrán a continuación van dirigidas a alumnado de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente, de 4º ESO, curso idóneo para empezar a introducir la literatura universal y favorecer el gusto por la lectura, entre otros aspectos. A pesar de no haber podido implementar dichas actividades en mi periodo de prácticas en el Cisneros Alter, he basado esta propuesta en el grupo humano con el que implementé mi situación de aprendizaje: 4ºESO B, un grupo formado por 25 estudiantes, con un nivel intermedio en la primera lengua extranjera e interesados en la materia, además de muy responsables –a nivel general—y respetuosos no solo con los profesores, sino con sus demás compañeros. Una vez puntualizado esto, las actividades que siguen se centrarán en trabajar, en un primer plano, las destrezas de comprensión y, de forma paralela y en segundo plano, la producción de textos escritos en lengua inglesa mediante tareas tanto individuales como grupales. Se enfatizará más el trabajo en grupo con objeto de favorecer el aprendizaje cooperativo en el aula. Asimismo, la presente propuesta de actividades estará disponible para cualquier docente que comparta la visión que hemos presentado en este Trabajo de Fin de Máster respecto al importante papel que puede tener la literatura en la enseñanza del inglés.

En lo que respecta a la temporalización de las actividades, estas se desarrollarían en las clases de Primera Lengua Extranjera y se intercalarían con la enseñanza del resto del temario que corresponde a dicha etapa educativa; es decir, se trabajaría en estas actividades, concretamente, dos veces por semana, ocupando así dos clases y dejando las dos horas restantes para continuar con el resto de la asignatura. Asimismo, la duración de

la implementación de estas actividades se prolongaría durante aproximadamente dos meses, comenzando con el inicio del segundo trimestre en enero y previendo terminarlas para el Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial (21 de marzo).

4.1. Actividades propuestas

A la hora de llevar a cabo la selección de textos, se han empleado diversos criterios, si bien el básico ha sido el escoger autores y autoras afroamericanos –dos de ellos representantes del *Harlem Renaissance*. Para la primera actividad se ha seleccionado el poema *I Too* de Langston Hughes. La segunda actividad se ha basado en el relato corto *How it feels to be colored me* escrito por Zora Neale Hurston. Para la tercera actividad, hemos empleado fragmentos de la novela *The Bluest Eye* de Toni Morrison, y para la cuarta, nos hemos servido de dos canciones y un vídeo con fragmentos de los filmes *Gone with the wind* y *Twelve years a slave*. Se ha tenido en cuenta, asimismo, el nivel de inglés del alumnado al que van dirigidas las actividades, su nivel psicosocial –para la comprensión de las obras literarias presentadas—y, además, los temas que se tratan en ellos, con objeto de que puedan suscitar y despertar interés en el alumnado. Como se ha dicho, junto a textos poéticos y prosísticos, se han incluido canciones; una de ellas, *Strange fruit*, es en realidad un poema adaptado musicalmente, y quisimos añadir *Black and Blue* para trabajar el valor y el significado de los colores que Louis Armstrong plantea en la canción que interpreta. Asimismo, consideramos interesante el mezclar poesía, narrativa, música y cine en la propuesta didáctica. Se eligieron únicamente autores y autoras afroamericanos, dado que uno de nuestros principales objetivos con estas actividades es, aparte de trabajar las destrezas y competencias del currículo, centrarnos en trabajar la inteligencia emocional, la tolerancia hacia la diversidad y empatía y, ¿qué mejor que escoger voces que formen parte de un colectivo que ha sido discriminado durante tantos siglos? Pretendemos que los estudiantes lean las historias y experiencias de quienes sufrieron la discriminación en su propia piel, que valoren y den importancia a las voces subalternas, y sean conscientes de que gracias a la literatura podemos conocer el mundo y la historia un poco mejor; que la historia va mucho más allá de la perspectiva del colonizador, en la que se basan la gran mayoría de libros de texto en Europa Occidental.

Con esta propuesta didáctica se pretende trabajar, especialmente, la producción y comprensión escrita en lengua inglesa mediante la escritura creativa y el trabajo tanto

individual como cooperativo –favoreciendo este último—en el aula. Por último, se considerará el nivel de dificultad de los textos para impartir el contenido de forma gradual, es decir, comenzando desde los contenidos más sencillos y terminando con los más complejos, trabajando todas las destrezas y centrándonos en, primer lugar, como ya hemos mencionado anteriormente, en la comprensión escrita de textos en lengua inglesa y, en segundo lugar, en la producción escrita de textos en lengua inglesa con el objetivo de afianzar los contenidos de la mejor forma posible.

Con respecto a la **evaluación**, estas actividades están pensadas para que formen parte de una situación de aprendizaje que se desarrolle de forma paulatina, teniendo en cuenta la destreza de comprensión lectora y, de forma circunstancial, la producción escrita. Para ello, se emplearán los siguientes instrumentos de evaluación:

- Seguimiento diario de los alumnos mediante observación directa del trabajo en el aula y la realización de las diversas actividades que se encuentran en la presente propuesta. Además, se valorará la participación activa y una actitud positiva hacia el aprendizaje por parte del alumnado.
- A través del aula virtual que se emplee –dependiendo del centro educativo donde se implemente esta propuesta—, se dará a los estudiantes la nota correspondiente de las actividades que se suban al blog o periódico digital con el fin de introducir las TIC en el trabajo de los alumnos.
- Rúbrica base (creada tomando como referencia las rúbricas de la LOMCE de 4ºESO) donde se tendrán en cuenta los aspectos que serán evaluados y calificados a posteriori y que podrá ser adaptada a todas y cada una de las actividades que se proponen a continuación. Dicha rúbrica se ha elaborado teniendo en cuenta lo estipulado en el criterio de evaluación 1.2., pues consideramos que es el más conveniente en este caso. (Ver Anexo 4)
- En el caso de los debates, podrán evaluarse haciendo uso de una grabadora con la que recopilar la participación de cada uno de los alumnos.
- Autoevaluación por parte del alumnado.
- Kahoot.

4.1.1 Primera actividad

Para la primera actividad, emplearemos dos canciones y unos minutos de un pequeño vídeo con fragmentos de las películas *Gone with the wind* (1939) y *Twelve years a slave* (2013). Con esta película, nuestra intención es acercar a los alumnos al contexto histórico particular, para que sea conscientes de en dichos textos cómo se distingue a los esclavos por su forma de hablar. Creemos que utilizando este tipo de material audiovisual enriquecemos más su aprendizaje y, al tratarse de algo más “visual”, puede que perdure más en su memoria.

Aunque en las dos primeras actividades los escritores y textos literarios escogidos presentaban una actitud esperanzadora hacia el futuro y un espíritu luchador, lejos de querer ser vistos como “víctimas”, en la tercera ya introducimos a Morrison con una novela bastante dura que representa la triste y cruda realidad. ¿Por qué hemos comenzado por un mensaje más positivo y optimista? Para posteriormente generar el efecto opuesto: queremos que los estudiantes reaccionen ante las atrocidades de la esclavitud, y estas historias tristes a pesar de que pueden provocar sentimientos “negativos” en ellos (tristeza, desesperanza, enfado...) son necesarios para quitarles la venda de los ojos y que vean, en la medida de lo posible, lo dura que es la vida y, especialmente, lo difícil que se les hace la vida a otras personas solo por cuestiones de raza, religión, orientación sexual, género, etc. Por ello, elegimos *The Bluest Eye*, para formar a un lector o lectora capaz de desarrollar un pensamiento crítico, de cuestionarse qué está bien y qué está mal en la sociedad. Tampoco las canciones elegidas son precisamente alegres: hemos escogido *Strange fruit* y *Black and blue*, cantadas por Billie Holiday y Louis Armstrong, respectivamente.

La actividad se basará en presentar a los alumnos y alumnas las dos canciones por escrito y con los títulos correspondientes por separado. En grupos cooperativos de 4, tendrán que leer la letra de ambas canciones y decidir qué título corresponde a cada canción (desde sus puntos de vista). Además, se les dará la oportunidad de aventurarse con la temática de los poemas: no se les explicará de qué trata cada poema, ya que preferimos construir el conocimiento y aprendizaje a partir de lo que ellos deduzcan desde el principio.

En lo que respecta a la evaluación de esta actividad, se llevará a cabo una evaluación formativa o informal, basada en la observación del trabajo del alumnado en clase para discernir tanto el progreso individual como el colectivo, mediante la realización

de los ejercicios planteados a continuación –especialmente, en los ejercicios 1, 2, 3 y 4. Sin embargo, para la evaluación del ejercicio 5 se llevará a cabo una auto-evaluación, con el fin de favorecer la autonomía de aprendizaje y animar al estudiante a tomar una actitud activa en su propio aprendizaje, donde los alumnos tendrán que evaluarse a sí mismos. He aquí los ejercicios:

1. In groups of 4, you will be given the lyrics of two songs. You have to guess which title goes with each of the songs (the words omitted are directly related to the title, that is why they don't appear). Once you have read the lyrics of both songs and chosen its respective titles, try to guess the theme(s) that the singers talk about in these songs.

- You have to choose between the following titles:

- a) Billie Holiday, "Strange Fruit"
- b) Louis Armstrong, "Black and Blue"

“ _____ ”
Southern trees bear a
Blood on the leaves and blood at the root
Black bodies swinging in the Southern breeze
_____ hanging from the poplar trees

Pastoral scene of the gallant south
The bulging eyes and the twisted mouth
Scent of magnolias, sweet and fresh
Then the sudden smell of burning flesh

Here is a fruit for the crows to pluck
For the rain to gather, for the wind to suck
For the sun to rot, for the tree to drop
Here is a strange and bitter crop

“ _____ ”

Cold empty bed, springs hard as lead
Feel like Old Ned, wish I was dead
All my life through, I've been so _____

Even the mouse ran from my house
They laugh at you, and scorn you too
What did I do to be so _____?

I'm white - inside - but that don't help my case
Cause I can't hide what is in my face
How would it end? Ain't got a friend
My only sin is in my skin
What did I do to be so _____?

- **Once you have chosen a title, can you find the theme(s) of the songs?**

Tras este primer acercamiento a la letra de las canciones, realizaremos una serie de ejercicios y, al final, las podremos escuchar en el aula. En primer lugar, se leerán en voz alta ambas canciones y a continuación se abrirá un debate donde podrán compartir todas sus opiniones de lo que han leído y, además, intentaremos profundizar en el significado de las letras de ambas siguiendo una serie de preguntas a modo de guía.

- 2. The songs will be read aloud. We will start a debate where you will be free to give your opinions/interpretations on the songs. Finally, you will have to answer some questions to make sure you understood the text.**

(Ver Anexo 5).

- **Answer these questions:**

- a) Do you think the author is talking about an actual fruit? What does she refer to when she mentions the *strange fruit*?
- b) What effect produces in you the repetition of the word “blood” in line 2?
- c) When the author says: “Then the sudden smell of burning flesh”, whose flesh is she talking about? What do you think is happening at this stage of the song?
- d) Could you classify the adjectives from the song in “positive” and “negative”?

(Ver Anexo 6).

- **Answer these questions:**

- a) There is a line where discrimination and racism are clearly visible. Can you identify which line it is?
- b) Which are the two words most repeated in the song?
- c) What do you think the term *blue* means in this song?
- d) What do you feel while reading these lyrics?
- e) The author says: “My only sin is my skin”. What do you think about this statement?

En la tercera parte de la actividad, los alumnos deberán cambiar el título de ambas canciones y elegir uno creado por ellos mismos. Así, reflexionarán sobre el contenido de las canciones en su totalidad y los temas que estas abarcan.

3. Individually, think of a new title for both songs.

Tras haber creado dos nuevos posibles títulos para ambas canciones, se procederá a la reproducción de estas en el aula.

4. Listen to the songs.

La última parte de esta actividad consiste en reproducir pequeños fragmentos de las películas *Gone with the wind* y *Twelve years a slave*, para que los alumnos sean conscientes de cómo se percibía a los esclavos por cómo hablaban, y cómo los trataban sus amos. Se ha optado por poner tan solo 1 minuto y 27 segundos de un vídeo que se encuentra disponible en Youtube, dado que son películas muy duras de ver como para reproducirlas enteras en clase. El link al vídeo será el siguiente: <https://www.youtube.com/watch?v=WX9qZVldxHU> (0:00-1:27). Tras dicho visionado,

se tendrá que elaborar una redacción para la cual se les dará una serie de instrucciones, siendo ellos mismos quienes se encarguen de evaluar a sus compañeros siguiendo la rúbrica que se les entregará.

5. You are the main character now. Write a composition of two paragraphs, you will have to imagine a story where you are a slave –just like you have seen in the previous video—and try to describe how life is for you.

Instructions:

- Use the 1st person singular, since you are both the main character and the narrator.
- In the **first paragraph**, you will have to introduce yourself (you may think of another name for your character if you want to, since it is not compulsory to use your own name) and the place where you live (describe the house and the family you work for). You will write between **200-250 words** in this paragraph.
 - o Here you have an example of how the structure for the first paragraph could be: “My name is and I live in_. I work for the (name of the family). I am (describe yourself) The place where I live isAnd the family I work for is
- In the **second paragraph**, you have to write what you would do if you were free, using the second conditional form, specially, since it is used for wishes or hypothetical situations. Remember that you have to think as a slave with no education, freedom, or a decent life. You will write between **100-150 words** in this paragraph.
 - o Remember the structure of the second conditional. An example of how you could start this paragraph could be the following: “If I **were** free, I **would study** a degree on Biology, because I love animals.”

4.1.2. Segunda actividad

Para la segunda actividad de esta propuesta didáctica hemos elegido trabajar con el poema “*I, Too*” del escritor y columnista afroamericano Langston Hughes (1901- 1967). El propósito de esta actividad es que los alumnos, mediante este poema, aprendan la importancia que tienen las voces de aquellas personas que han sufrido algún tipo de marginación en la historia. Para dicha actividad, al tratarse del empleo de la poesía en el aula, utilizaremos el “Formeaning Response Approach” de Harlan Kellern (2009), consistente en la combinación de Stylistics Approach y Reader-Response Approach, que hace que el aprendizaje de la poesía sea motivador y personalmente relevante para los estudiantes.

En particular, el poema denota cierto optimismo y en él se celebra la etnia del autor: no se trata a sí mismo como una víctima, sino que, orgulloso, afirma que él también forma parte de América: es igual de americano que escritores blancos como Walt Whitman, por ejemplo.

En lo que concierne a la evaluación de esta actividad, se llevará a cabo una evaluación formativa consistente en la observación de la realización de los ejercicios en clase, nuevamente, para medir tanto el progreso individual como el colectivo en los ejercicios 1-5. En este caso, el trabajo de la destreza de producción escrita de textos en lengua inglesa cobrará más importancia, aunque el resto de las destrezas también serán trabajadas. Posteriormente, el ejercicio 5 será evaluado por el docente sirviéndose de una rúbrica de evaluación con la que evaluaremos, en concreto, la destreza del alumno en cuanto a producción escrita. Nos centraremos, para ello, en estándares de aprendizaje específicos que se hayan cubierto en la clase: como, por ejemplo, escribir una carta, y también incluiremos criterios de evaluación que muestren lo que los alumnos han conseguido con éxito.

(Ver Anexo 7).

En primer lugar, se dará una idea general de las ideas presentadas en el poema al alumnado, mediante una actividad de *warm up* mediante un *brainstorming* o lluvia de ideas, para que los alumnos y alumnas expresen abiertamente sus opiniones sobre los temas que trata el poema. Antes de realizar esta actividad de *warm up*, se dará una definición de cada uno de los siguientes términos y se explicarán en clase, para que opinen

sobre dichos temas.

- **Discuss about the following topics: inequality, oppression, slavery.**
- **Inequality** (noun). The **unfair situation in society** when some **people** have **more opportunities, money, etc. than other people**: *The law has done little to prevent racial discrimination and inequality.*
- **Oppression** (noun): a **situation in** which **people are governed in** an **unfair and cruel** way and **prevented** from **having opportunities and freedom**: *Every human being has the right to freedom from oppression.*
- **Slavery** (noun): the **condition of** being **legally owned by** someone **else and forced to work for** or **obey them**: *Millions of Africans were sold into slavery.*
- **Social injustice**: it refers to the wrongful actions against individuals within society. Two examples of social injustices are homophobia and racism.

Una vez hayamos realizado el *brainstorming* y los alumnos hayan dado su opinión acerca de los temas que se tratan en el poema, estarán más preparados para leerlo. Sin embargo, en lugar de leer el poema en su totalidad, nos centraremos en la forma y significado de los elementos esenciales del poema. Para ello, se llevarán a cabo los siguientes ejercicios. El primer ejercicio tras la actividad de *warm up* consistirá en omitir algunas palabras del poema. El docente leerá el poema en voz alta y los alumnos tendrán que prestar atención al profesor para completar los espacios en blanco con las palabras que faltan; con este ejercicio los alumnos centran su atención en las palabras individuales en su contexto.

1. Fill the blank spaces in the poem.

I, Too

I, too, ___ America. I
am the ___ brother.
They send me to eat in the ___
When ___ comes,
But I laugh,
And eat well,
And ___ strong.

Tomorrow,
I'll be at the ____
When company comes.
Nobody'll ____
Say to me,
“Eat in the kitchen,”
Then.

Besides,
They'll see how ____ I am
And be ____—

I, too, am America.

Tras el primer ejercicio, se realizará un segundo de “palabras alternativas”, donde los alumnos, en grupos cooperativos de 3, deberán elegir una de las opciones que aparecerán entre paréntesis. Así pues, algunas palabras individuales del poema se pondrán en paréntesis y añadiremos dos palabras alternativas a cada una de las originales como opciones (los alumnos elegirán la que consideren más adecuada). Con este ejercicio, podrán valorar las palabras individuales en el contexto de los versos que las rodean, y pensar en las distinciones de significado y en cómo los elementos de vocabulario funcionan juntos en el poema –tal y como hicimos en el primero. Finalmente, los estudiantes deberán escribir una oración con cada una de las palabras que han seleccionado.

Choose the most suitable option for each word written in bold in Langston Hughes’ poem. Then, write once sentence for each of the words that you have chosen.

I, Too

I, too, **sing** (celebrate/ be part of) America.

I am the **darker** (black/ hidden) brother.
They send me to eat in the kitchen
When company comes,
But I **laugh** (howl/ weep),
And eat well,
And grow strong.

Tomorrow,
I'll be at the table
When company comes.
Nobody'll **dare** (venture/ risk)
Say to me,
“Eat in the **kitchen** (garden/ floor),”
Then.

Besides (Furthermore/ What's more)
They'll see how **beautiful** (marvelous/ stunning) I am
And be **ashamed** (guilty/ embarrassed)—

I, too, **am** (breathe/ live) America.

Con estos dos ejercicios, pretendemos que los alumnos centren su atención en los elementos lingüísticos individuales del poema, impulsándoles a tomar decisiones basadas no en todo el poema en su conjunto, sino en un contexto limitado. Todo ello constituye un primer paso necesario para ayudar a los alumnos a darse cuenta de cómo pueden señalar el lenguaje y la forma reales del poema al expresar sus propias ideas como lectores.

A continuación, llevarán a cabo las llamadas “actividades de respuesta”, donde tendrán que leer el poema en su totalidad para descubrir y expresar qué significa para ellos, de acuerdo con sus experiencias previas y pensamientos. Una vez leído el poema, se realizará un debate en clase. Se dividirá la clase en grupos de 4, y en cada grupo los alumnos deberán discutir cómo se sentirían si fueran el protagonista del poema o “yo poético”; es decir, tendrán que ponerse en la piel del personaje y especular abiertamente sobre cómo creen que se siente aquel. Además, en sus respectivos grupos, tendrán que dar su opinión sobre una serie de afirmaciones que serán planteadas junto con la pregunta principal que hemos mencionado anteriormente. Posteriormente, se trasladará el debate de la primera pregunta a la clase entera, donde participarán por grupos expresando todas y cada una de las opiniones que han compartido en los pequeños grupos de los que formaban parte. Respecto al resto de enunciados que se trabajaron previamente en los pequeños grupos, dividiremos la clase en dos grandes grupos, donde unos tendrán que posicionarse a favor y otros en contra de dichas aseveraciones. Cabe destacar que antes del comienzo de esta actividad, el profesor proporcionará a sus alumnos el vocabulario pertinente con el fin de que capaces de realizar el debate y argumentar sus opiniones de forma correcta.

- 2. Time to debate! Argue within your small group the following questions and statements. Then, you will present your conclusions to the whole class to share opinions and perspectives.**

How do you think the main character of the poem feels?

- **The poet expresses how sad he feels.**
- **This poem shows optimism.**

(Ver Anexo 8).

Después del debate, el docente se asegurará de que los alumnos han comprendido que el poema se centra en los siguientes aspectos:

- Es un poema de verso libre que se centra en la identidad afroamericana dentro de la cultura blanca dominante en Estados Unidos. El autor, en él, resume la historia de opresión de los negros mediante la esclavitud, la negación de derechos y la desigualdad.
- El poeta asegura que el negro también es digno de ser estadounidense, de cantar al país que ha ayudado a construir.
- El yo poético está enviando un mensaje de esperanza para el cambio que sigue siendo relevante.
- Al situar al poeta en una casa, metafóricamente los Estados Unidos, el autor lleva el tema de los derechos de los negros al espacio doméstico personal de los estadounidenses.

Una vez el docente se haya asegurado de que los alumnos tienen claras estas ideas acerca del poema, presentará un ejercicio de Verdadero/ Falso centrado tanto en el significado del poema como en la respuesta de los alumnos, para comprobar que estos han entendido lo que el autor pretendía expresar con su composición. Este ejercicio lo llevarán a cabo de forma individual, y se dará un tiempo después de su realización para que justifiquen, por turnos y en voz alta, por qué han marcado verdadero o falso en cada una de las afirmaciones. De este modo, en aquellas afirmaciones que se basen en el significado, los estudiantes tendrán que hacer sus elecciones en base a pruebas lingüísticas que pueden hallar en los versos del poema y, en caso de que las afirmaciones se centren en la respuesta del alumno, este tendrá que reflexionar y relacionar sus ideas personales con las ideas del poema. Hemos elegido esta combinación ya que nos resulta más interesante a nivel de aprendizaje y más completa a la hora de profundizar tanto en aspectos lingüísticos como en psicosociales.

3. What do you think about these statements?

- The poet feels sad.
- The poem is written just in one tense.
- The poet celebrates being black.
- If I were the poet, I would react the same way.
- The poem is about racism and slavery.
- The poem gives hope for a change in society.

A continuación, tendrán que hacer, en parejas, un dibujo que represente una escena del poema, de modo que pasarán de la representación lingüística a la representación pictórica del poema, una vez comprendido el lenguaje empleado y los temas que trata el mismo.

4. Drawing scenes!_Now it's turn for you to draw in pairs one of the scenes of the poem depending on the way you have perceived it.

El último ejercicio que proponemos para concluir con el poema de Langston Hughes consiste en escribir una carta al poeta, ya sea aconsejándole, aplaudiendo su actitud o simplemente mostrando empatía ante su situación. Este ejercicio es muy importante, ya que los alumnos deben ponerse completamente en la situación del poeta. Para ello, se les explicarán los pasos e instrucciones para redactar una carta informal en inglés, con el fin de que puedan desempeñar esta actividad de la mejor manera posible. (Ver Anexo 9).

5. Imagine that Langston Hughes is alive. Following the instructions that you will find below, write a letter to him. If you could tell the poet something, what would you tell him?

4.1.3. Tercera actividad

La tercera actividad está basada en el relato corto “How it feels to be coloured me”, escrito por Zora Neale Hurston (1928). Trabajaremos con pequeños fragmentos de este relato en el aula mediante una serie de ejercicios que se plantean a continuación. En primer lugar, se dará a los alumnos el contexto del texto literario y se les explicará que Zora Neale Hurston fue una autora afroamericana feminista que tuvo un gran impacto en la literatura norteamericana y estuvo involucrada, al igual que Langston Hughes, en el *Harlem Renaissance*. Respecto a la evaluación de esta tercera actividad, se llevará a cabo una evaluación formativa en los primeros ejercicios (1-3) a través del trabajo en clase, el trabajo de las correspondientes destrezas y observación del alumnado en clase para evaluar el progreso a nivel individual y colectivo. Por último, en el cuarto ejercicio, se valorará y evaluarán las destrezas del alumnado en la destreza escrita, específicamente, mediante una autoevaluación.

Así pues, en primer lugar, se leerá en voz alta el siguiente fragmento, que se ha construido para explicar el contexto del relato y facilitar su comprensión:

More than 100 independent towns were founded by African Americans trying to escape racial prejudice between 1865 and 1900. Zora Neale Hurston grew up in Eatonville, Florida: a small town just north of Orlando. Eatonville was the oldest of these self-governing black communities. Zora Neale Hurston experienced both the exclusion and disdain that shaped the lives of many African Americans. With this autobiographic text, the author expresses how these experiences influenced her life: specially, when she was thirteen and she moved from Eatonville to Jacksonville, a town that was not governed by black communities and where white people made her feel different.

Una vez leído en voz alta el párrafo anterior y explicada cualquier duda que pueda surgir al respecto, llevaremos a cabo esta actividad sirviéndonos de distintos fragmentos del texto.

El primer ejercicio consistirá en leer en alto el primer fragmento del texto, y responder, en grupos de 3, las preguntas que se plantean tras el enunciado. Antes de esto, el docente lanzará una pregunta a modo de *warm up*, que tendrán que responder los alumnos a los que se les irá concediendo el turno de palabra. La pregunta será la siguiente:

1. Bearing in mind the title of the text (*How it feels to be colored me*), what do you think the word “**colored**” means? Do you think it has a negative or positive connotation?
2. **Read the following excerpt from the text and answer the following questions.**

(Ver Anexo 10)

Questions:

- a) In which person is the story narrated?
- b) Who do you think the narrator is?
- c) What do you think is a “colored town”?
- d) The narrator says she had suffered a sea change. What do you think it means?

A continuación, recordaremos qué es una metáfora e ilustraremos la explicación con un par de ejemplos sobre los que alumnos y alumnas darán su opinión, y debatiremos juntos qué significan dichas metáforas, antes de revelar las respuestas.

Ejemplos:

- Are you feeling **blue**?
- You’re the **light** of my life.
- Books are the **mirrors** of the soul.
- His home is a **prison**.
- Her brain is a **computer**.
- You are an **angel**!
- Life is a **roller-coaster**.

En la segunda parte de la actividad, continuaremos trabajando con otros fragmentos del texto que hemos seleccionado y los alumnos realizarán, en parejas, un ejercicio de Verdadero o Falso, para comprobar que comprenden el relato. Para ello, deberán emplear el texto a la hora de justificar sus respuestas. Posteriormente, se hará una puesta en común en voz alta para corregir el ejercicio. En el caso del primer fragmento, al poseer un mayor grado de complejidad, será adaptado por el profesor teniendo en cuenta el nivel del alumnado, simplificando algunas partes del texto para favorecer la comprensión del mismo.

3. You are going to read some other fragments which continue the previous short story. Then, in pairs, you will have to decide whether the following statements are True or False. After that, we will discuss in class some questions related to these excerpts.

(Ver Anexo 10)

- **Are these statements True or False?**

- a) The narrator is embarrassed of “being colored”. T/F
- b) The narrator thinks of civilization as an opportunity. T/F
- c) The narrator feels most colored when she finds herself in a white community. T/F
- d) The narrator weeps at slavery and is not able to leave aside the past. T/F

- **Some questions to reflect on the text:**

- a) Do you think she is literally sharpening a knife? What do you think this metaphor stands for?
- b) Do you believe that you would have the author’s perspective of life if your ancestors had suffered from years of slavery?
- c) Create your own metaphors based on the main aspects of the text.

En la cuarta parte de la actividad, los estudiantes tendrán que reflexionar individualmente sobre una experiencia de discriminación que hayan sufrido alguna vez en sus vidas. Posteriormente, la clase se dividirá en grupos de 4 y, en estos pequeños grupos cooperativos, compartirán sus experiencias e intervendrán exponiendo cómo hubieran reaccionado ellos si hubieran sido testigos de la experiencia que cada compañero presente.

4. In *How it feels to be colored me*, Zora Neale Hurston expresses how she never experienced discrimination until she moved to a white community, where the differences between her and white people were visible in skin terms.

- a) Think of an occasion when you experienced discrimination. What happened? When did it happen? How did you feel about it? Did anyone react or defend you?

Para la última parte de la actividad, emplearemos el último fragmento del relato

corto de Zora Neale Hurston. El objetivo de trabajar varios fragmentos del texto, aunque no sea en su totalidad, es que los alumnos alcancen las destrezas y competencias pertinentes. En este último ejercicio, leeremos el último fragmento que se ha propuesto para la actividad y los alumnos tendrán que realizar la siguiente tarea: reescribir uno de los párrafos en tercera persona, como si fueran un narrador omnisciente que sabe qué siente y piensa la protagonista del relato. Además, tendrán que cambiar o añadir detalles a la historia para así “crear” dentro del texto literario que se les ha propuesto. Este ejercicio se llevará a cabo en grupos de 3, ya que así se pueden aportar más detalles y se unen las imaginaciones de todos y cada uno de los alumnos, con lo que se puede obtener un producto final más enriquecido.

5. In groups of 3, answer the following questions. Then, rewrite the following text in the 3rd person as if you were an omniscient narrator who is aware of the main character’s feelings and thoughts. You must change not only the 1st person but also add/change other details in the story. (Ver Anexo 11)

- **Questions:**
 - a) A *bag* in this text stands for something else since it is a metaphor. Can you guess what is it that the author identifies with a bag?
 - b) What colours does the author mention when she talks about *bags*?
 - c) In your opinion, is the colour of the bag more important than its content?

- **Now it’s time for you to become writers! Rewrite these two paragraphs in groups of 3: change the 1st person for the 3rd person and add/change other details of the story.** The purpose of the activity is to upload your stories to our digital newspaper where they will remain for other people to read.

4.1.4. Cuarta actividad

Esta última actividad está basada en la novela *The Bluest Eye* de Toni Morrison (1970). A pesar de que no se trata de una novela demasiado extensa, sino más bien corta, consideramos que es mejor centrarnos en algunos de los pasajes escritos por Morrison: se dará a los alumnos un breve resumen o sinopsis de la obra para que puedan entender los fragmentos fuera del propio contexto, y resaltaremos algunos aspectos importantes de los personajes para que entiendan la obra lo mejor posible.

Respecto a la evaluación de esta actividad, en los ejercicios 1-3 se llevará a cabo una evaluación informal a través de la observación del trabajo del alumnado en clase para evaluar, en este caso, la destreza de la lectura. Por último, con el ejercicio 4 se evaluará la destreza de la escritura de los alumnos mediante una rúbrica centrada en estándares de aprendizaje específicos que hayamos cubierto en clase, tales como escribir un final alternativo, y también incluirá criterios de evaluación que manifiestan lo que los alumnos han logrado con éxito.

Summary of the novel: “*The Bluest Eye* is the story of a young African American girl and her family who are affected in every direction by the dominant American culture. It tells the story of an African American girl named Pecola, an eleven-year-old who is basically described as poor, black, and ugly. Pecola idolizes the idea of having white skin and blue eyes that she believes are the ultimate representation of the “ideal” of beauty. Pecola has experienced sad moments in her life: her mom, Mrs. Breedlove, is neglectful. She does not care about her at all and chooses to work for a white family. Her father is an abusive alcoholic who rapes Pecola until she gets pregnant. Pecola's brother, Samuel, runs away”.

Una vez hayamos introducido el resumen de la obra a los alumnos, comenzaremos por explicar a los alumnos qué son los *blues*, así como algunos aspectos relevantes de la historia del *blue* y que se encuentran relacionados con el tema principal del poema para, posteriormente, plantear una serie de cuestiones como actividad de *warm up*.

- *What is a Blues?*

The Blues is a melancholic style of music (blue is often related to sadness) that was born in the United States, in the 19th century. It expressed the pain of Black American

slaves, employing mostly jazz as its musical base. The most frequent **topics** were work, slavery, freedom and love.

Warm up questions:

1. Name examples of **beauty**. What do you consider “*beautiful*”?
2. Time to speculate. How do you think the novel ends?
3. The title of the novel is *The Bluest Eye*, what do you think it could mean?

A continuación, presentaremos a los personajes principales mediante una serie de descripciones que leeremos en conjunto en el aula para hacer a los alumnos más familiares con la obra. (Ver Anexo 12).

La primera parte de la actividad se basará en responder, en parejas, las siguientes preguntas acerca de los personajes que se han presentado, antes de poner a los alumnos en contacto con los fragmentos seleccionados del texto.

1. *The Bluest Eye*’s Main Characters: Questions.

- Among the previous list of characters, who was the one abandoned by his/her father?
- What is the name of the character who can “work miracles”? In particular, what miracle is he/she asked for? By whom?
- What character identifies beauty with the color blue? Why do you think this character wants to have “the bluest eyes”?
- What job does Pecola’s mother occupy? What is her name?
- How did Sammy Breedlove cope with all the troubles in his house?
- Have you ever experienced or witnessed any situation of discrimination? Give some examples.

Una vez respondidas estas cuestiones en parejas, el profesor hará las preguntas en voz alta y se hará una puesta en común con el propósito u objetivo de que quede clara la información que necesitan saber antes de leer cualquier fragmento de los que acontece.

La segunda parte de la actividad consta de la lectura del primer fragmento que trabajaremos sobre la obra de Toni Morrison. Antes de leerla en voz alta en clase, se explicarán las construcciones que aparecen en negrita: “**There can’t be anyone**” (no

puede haber nadie) / **“What it feels like”** (qué se siente) Después, preguntaremos a los alumnos qué opinan a cerca de esta parte del prólogo.

2. Read the following fragment of *The Bluest Eye*. Here, the author is the one who is talking. What do you think about her statements? (Ver Anexo 13).

Después de leer este fragmento, la clase se dividirá en grupos de cuatro y cada miembro escribirá una razón por la que se haya sentido rechazado en algún momento de su vida: deberán escribir en un papel una frase completa (por ejemplo: me he sentido rechazado por la forma en la que me visto). A continuación, doblarán el papel y el profesor meterá en una urna o recipiente todos los papeles. Se repartirá un papel al azar a cada alumno o alumna, de modo que podrán leer la frase que otra persona ha escrito. El “anonimato” es esencial ya que les puede dar vergüenza exponer sus complejos de forma directa.

La siguiente parte de la actividad consistirá en escribir una carta a la persona que ha escrito la frase que le ha tocado a cada alumno; es decir, cada estudiante tendrá una frase “anónima”, en principio, y deberá escribir una carta a la persona que ha escrito la afirmación que le ha tocado.

Para llevar a cabo esta actividad, previamente se dará en clase la siguiente lista de vocabulario relacionado con la discriminación y los sentimientos (adjetivos que sirvan al alumnado para desempeñar la actividad). (Ver Anexo 14).

3. Now, it is time for you to write on a piece of paper one reason why you have been disliked or discriminated at some point in your life.

- You must write a complete sentence, for example: I have been disliked because of my style.
- After that, you are going to fold your paper and put it into the container that the teacher has brought.
- The teacher is going to give you a random piece of paper written by one of your classmates.
- You will have to write down some advices to your classmate by “putting on his/her shoes”. Remember that you can use the second conditional for this

exercise. An example could be: “If I were you, I wouldn’t care about other people’s opinions”.

- This will be a short letter; the length will be between 70-100 words.
- It won’t be a formal letter, the importance lays on the message and the content, so try to be as empathic as possible!

Una vez los alumnos hayan terminado sus respectivas cartas, leerán el papel que recibieron con la frase que les tocó y, a continuación, leerá su carta en voz alta para que su compañero/a pueda escuchar lo que le tiene que decir sin quedar expuesto/a.

La última parte de esta actividad consistirá en la lectura conjunta de diferentes fragmentos que nos cuentan cómo se siente Pecola, la protagonista de esta trágica historia, respecto a su físico y se contrastarán con un fragmento donde la autora describe un dulce llamado “Mary Jane”, que está simbolizado por una niña de tez blanca, rubia y de ojos azules, y que representaba todo lo que Pecola deseaba. Así, los estudiantes responderán una serie de cuestiones para demostrar que han comprendido los textos que se han leído en esta parte de la actividad. Por último, en grupos de 4 y mediante la escritura colaborativa o *collaborative writing*, deberán inventar un final alternativo al de la novela. Para llevar a cabo este último paso, se explicará a los alumnos, en primer lugar, en qué consiste la escritura colaborativa y se les darán las instrucciones sobre cómo escribir un final alternativo. Asimismo, el desarrollo de esta actividad podría formar parte de un proyecto llevado a cabo por el Departamento de Inglés del centro. Dicho proyecto consistiría en la creación de un blog (para ello, se podrían emplear páginas web como *Blogger/Blogspot* o *Yola*, por ejemplo) o un periódico digital (mediante, por ejemplo, *flipsnack*) dedicado a la comprensión y producción escrita en lengua inglesa, además de subir dicho contenido creado por los alumnos a la página web del centro para compartirlo con el resto de la comunidad educativa. De este modo, el objetivo del proyecto no solo sería trabajar la destreza de comprensión escrita –al mismo tiempo que la producción escrita, fomentar la creatividad y la pasión y el gusto por la literatura en lengua inglesa. De este modo, las creaciones del alumnado no morirían ni marchitarían, sino que perdurarían en el tiempo.

- 4. You are going to read some excerpts where the narrator is talking about Pecola and the perception that she has about herself and another where Pecola’s favourite candy is presented. Answer to the questions that you will**

find after the texts. (Ver Anexo 15)

- Answer the following questions. If possible, give evidence from the text to support your answers.
 1. What did Pecola pray for? Why?
 2. Why do you think this is Pecola's favorite candy?
 3. What does the candy "Mary Jane" represent?
 4. If Pecola had blue eyes, do you think she would feel so ugly as she does?
 5. Have you ever wished you were different? In what sense?
 6. Do you understand Pecola's feelings towards herself?

- **FINAL TASK: You are the writers! Try to guess how the story ends and write an alternative ending –through collaborative writing— to Pecola's story.**

Prompts for the final task:

- What is Collaborative or team writing? Collaborative writing consists of producing a written work in a group where all the members of the team **MUST** contribute to the content.

INSTRUCTIONS: WRITING AN ALTERNATIVE ENDING

1. In groups of 4, you must think about Pecola's story and create an alternative ending for her story. Remember: it's **important** to listen to all the opinions of the members of the group!

2. You will be given **two pieces of paper**. The first one will be used as a "draft", where you will brainstorm all the ideas that you consider for your alternative ending. In the second piece of paper, you will have to write the alternative ending so you can give it to the teacher once the activity is finished.

3. Your alternative ending must consist of about 120-160 words.

4. In your ending, you must give an answer to the conflict of beauty that Pecola presents in the text. Remember that she does not feel beautiful... In the end, does she finally feel *beautiful*, or not? Why? Does anything happen to make her change her mind?

5. Last, but not least... Try to be as original as possible!

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

En conclusión, el empleo de obras y textos literarios en el aula de inglés puede favorecer el aprendizaje del alumnado, siempre y cuando la selección de dichos textos venga determinada por una serie de criterios que los adecúen al nivel que los estudiantes presenten, puesto que “la literatura proporciona maravillosos materiales para obtener de nuestros alumnos intensas respuestas emocionales” y, además, es “una manera provechosa de involucrar integralmente al aprendiz como persona” ya que “el uso de la literatura en el aula le brinda una excelente oportunidad de expresar sus opiniones, reacciones y sentimientos” (Fillola, 2002: 24).

Personalmente, durante mi periodo de prácticas me hubiera gustado poder llevar a cabo, al menos, una de las actividades propuestas en el apartado de Aplicación y Metodología de este Trabajo de Fin de Máster, pues considero que los alumnos hubieran podido disfrutar y ser partícipes de su propio aprendizaje. Desafortunadamente, no pudo ser así, debido a que el Departamento de Inglés de mi instituto de destino se ajustaba al libro de texto y no disponía del suficiente tiempo material para preparar una unidad didáctica donde se diera importancia, prioritariamente, a la enseñanza del inglés a través de la literatura. Así pues, esta propuesta didáctica se ha enfocado, primordialmente, en las destrezas de comprensión y producción de textos escritos en la primera lengua extranjera, al mismo tiempo que se educa al alumnado en valores e inteligencia emocional. Los textos seleccionados han sido escritos por autores afroamericanos ya que uno de los principales valores en los que hemos basado esta propuesta son la tolerancia y la empatía, por lo que consideramos que sería interesante que los alumnos leyeran historias contadas por voces que representan a un colectivo que ha sido silenciado desde los tiempos de la esclavitud. Quizá algunos textos pueden parecer “duros”, pero representan una realidad a la que no podemos dar la espalda; además, al estar orientados a un nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria Obligatoria e incluso primer curso de Bachillerato, consideramos que los alumnos y alumnas tienen la suficiente madurez como para comprenderlos y aceptarlos sin que tengan un impacto positivo en ellos, potenciando una reflexión crítica ante las injusticias del mundo que habitan.

Con todo ello, consideramos que con estas actividades los alumnos serían capaces no solo de comprender un texto literario, sino también de crear a través de ellos, ya que, al tratarse de *literatura*, se potencia la creatividad de quien conoce y lee las historias que

se le presentan. Y es que, como apunta F. Alonso Blázquez, “la educación literaria busca la construcción progresiva por el sujeto de su competencia literaria” y, de hecho, esta competencia no es una capacidad innata del individuo, sino una habilidad que es aprendida en un contexto social” (F. Alonso Blázquez, 2001: 53-54). Entonces, ¿qué mejor contexto social que el aula para aprenderla y ponerla en práctica?

En definitiva, “Se puede vivir sin literatura, sí, pero a costa de no ver otros mundos, de prescindir de saber lo que otros personajes hacen o sienten, o lo que nosotros haríamos o sentiríamos, también de vivir situaciones de angustia o placer, dar respuesta al fracaso o al dolor, recibir informaciones sobre problemas humanos generales o cuestiones relativas al campo de los afectos y sentimientos, también a la sexualidad en concreto.

En cuanto a la forma de enriquecer esta unidad, una propuesta de mejora sería la incorporación de más actividades basadas en textos poéticos, ya que, tal y como hemos visto, son de gran utilidad a la hora de enseñar estructuras gramaticales, por ejemplo, y también muestran de una forma más clara y visible elementos del lenguaje a los que los alumnos pueden prestar atención. Además, podría incluirse una actividad donde se trabaje no solo con fragmentos de una novela, sino con el texto al completo: podrían leerse algunos capítulos en clase, sobre todo los primeros, y otros en casa, para fomentar la autonomía del aprendizaje y la lectura en los alumnos. Por otro lado, sería interesante ampliar el campo de literatura usada a obras literarias escritas por autores de otros países, para que no se encuentre tan limitado. Por supuesto, en un proyecto a mayor escala, que incluyera la aportación de otras asignaturas del centro, se podría analizar el fenómeno desde diversos ángulos: el análisis de los textos ingleses a partir de las noticias sobre las movilizaciones últimas podría constituir un excelente trabajo de grupo. Los resultados podrían compartirse en páginas o periódicos virtuales, como parte de un encargo mayor en el que se podrían añadir materiales audiovisuales y textuales extra. Con la colaboración de asignaturas de naturaleza artística se podría confeccionar, por ejemplo, un cómic en inglés sobre cualquiera de los episodios mencionados que posteriormente se utilizara como material didáctico para cursos venideros. Aunque resulta un objetivo ambicioso, el conocimiento de la lengua inglesa podría ser el incentivo desde el que animar al estudiantado a seguir indagando en el día a día de los acontecimientos, tanto a nivel mundial como local, y a tomar conciencia sobre su postura en la sociedad actual y sobre la necesidad de seguir leyendo.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Aladini, F., y Farahbod, F. (2020). Using a unique and long forgotten authentic material in the EFL/ESL classroom: Poetry. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(1), 83-90.
- Albadalejo García, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *Marco ELE. Revista de Didáctica ELE*, 5, 1-51.
<https://marcoele.com/descargas/5/albadalejo-literaturaalaula.pdf>
- Alonso Blázquez, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 28, 51-64.
- Alonso Blázquez, F. (2004). Sobre la literatura en la adolescencia. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 34, 71-80.
- Amer, A. A. (2003). Teaching efl/esl literature. *The Reading Matrix*, 3(2), 63-73.
- Bagherkazemi, M., y Alemi, M. (2010). Literature in the EFL/ESL classroom: Consensus and controversy. *LiBRI. Linguistic and Literary Broad Research and Innovation*, 1 (1), 30-48.
- Bourdieu, P. (1991). Le champ littéraire. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 89, 3-46.
- Cabo Aseguinolaza, F., y Cebreiro Rábade Villar, M., 2006. *Manual de teoría de la literatura*. Castalia.
- Caleya Dalmau de, M. F., Bobkina, J., y Martes, M. P. S. (2012). The use of literature as an advanced technique for teaching English in the EFL/ESL classroom. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 27, 217-236.
- Carter, R., y Long, M. N. (1991). *Teaching Literature*. Longman.
- Cerrillo, P. (2016). La importancia de la literatura infantil y juvenil en la educación literaria. En A. E. Díez Mediavilla et al. (Coords.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos* (32-41). Universidad de Alicante.
- Cerrillo, P., & Sánchez, C. (2018). La literatura juvenil. En A. E. Aparicio y R. Navarro (Eds.), *Imágenes humanísticas para una sociedad educativa* (221-237). Universidad de Castilla-La Mancha <http://hdl.handle.net/10578/19491>
- Chala Bernal, L. D., y Matoma Fetiva, L. V. (2013). La construcción de la identidad en la adolescencia. Proyecto de Grado. Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá.
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2535>
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 3(9), 21-31.
- Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8(1), 127-171.

- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes.
- Dávila León, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Revista Última Década*, 21, 83-104. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362004000200004
- Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, núm. 169, de 31 de agosto de 2015.
- Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, núm. 136, de 15 de julio de 2016.
- Fillola, A. M. (2002). La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras. En A. M. Peña Ortega y C. Guillén Díaz (Coords.), *Lenguas para abrir camino* (113-166). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-utilizacion-de-materiales-literarios-en-la-ensenanza-de-lenguas-extranjeras--0/>
- Floris, F. D. (2005). The power of literature in EFL classrooms. *k@ ta lama*, 6(1), 1-12.
- De Garbarino, M. F. (1963). Identidad y adolescencia. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 5(2-3), 230-250.
- Goleman, D. (1998). La inteligencia emocional en la práctica. *Barcelona: Kairós*.
- Granados Sosa, S. A. (2021). Propuesta didáctica de creatividad literaria para desarrollar la escritura creativa en estudiantes de secundaria. Tesis doctoral. Universidad Católica de Santo Domingo de Mogrobojo. <http://hdl.handle.net/20.500.12423/3539>
- Hişmanoğlu, M. (2005). Teaching English through literature. *Journal of Language and Linguistic studies*, 1(1), 53-66.
- Hurston, Z. N. (2015). *How It Feels to Be Colored Me*. Adfo Books.
- Jakobson, R. (1987). *Language in Literature*. Harvard University Press.
- Iturbe, B. (2008). Estilo musical: el blues. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (320). <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1488>
- Kellem, H. (2009). The Formeaning Response Approach: Poetry in the EFL Classroom. *English Teaching Forum*, 47(4), 12-17.

- Khan, M. S. R., & Alasmari, A. M. (2018). Literary texts in the EFL classrooms: applications, benefits and approaches. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(5), 167-179.
- Khatib, M., y Mellati, M. (2012). Literature and Young Learner in an EFL Situation. *Journal of Comparative Literature and Culture*, 1(1), 18-22. https://www.researchgate.net/publication/277772981_Literature_and_Young_learner_in_an_EFL_Situation
- Khatib, M., y Nourzadeh, S. (2011 sept). Some recommendations for integrating literature into EFL/ESL classrooms. *International Journal of English Linguistics*, 1(2), 258-263.
- Khatib, M., Rezaei, S., & Derakhshan, A. (2011). Literature in EFL/ESL Classroom. *English Language Teaching*, 4(1), 201-208.
- Kirkgöz, Y. (2008 oct). Using poetry as a model for creating English poems. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 94-106.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge University Press.
- Leal, A., & TUTORIAL, O. Y. A. (2011). La inteligencia emocional. *Innovacion y experiencias educativas*, 39, 1-12.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre 2013.
- Maley, A. (1989). *Down from the Pedestal: Literature as Resource in Literature and the Learner: Methodological Approaches*. Modern English Publications.
- Martín Sánchez, M. Á. (2010). Aproximación histórica a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Aula: Revista de pedagogía de la universidad de Salamanca*, 16, 137-154.
- Material 14: Debate vocabulary.* (s. f.). https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/englisch/gym/bp2004/fb1/binnendiff/2_ue_mat/mat14/
- Mcdaniel, R. (2023, 15 noviembre). *Collaborative Writing*. Vanderbilt University. <https://www.vanderbilt.edu/bold/tools/collaborative-writing/>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Competencias clave*. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/70riends70a/70riends70a-actual/competencias-clave.html>
- Morrison, T. (2007). *The Bluest Eye* (Reprint ed.). Vintage.

- Ministerio de Educación (2022). *Escritura creativa en el aula: una propuesta didáctica para Educación Secundaria — Publicaciones — Ministerio de Educación y Formación Profesional*. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/escritura-creativa-en-el-aula-una-propuesta-didactica-para-educacion-secundaria/71riends71a-secundaria-escritura/26005>
- Mustofa, A., y Hill, J. L. (2018). Understanding Cultural Context in Responding to Literature: Researching the Teaching of Literature in EFL/ESL Classroom Context. *English language teaching*, 11(6), 33-40.
- Naranjo, R. A. (s. f.). *Inteligencia Emocional*.
https://www.academia.edu/19034778/Inteligencia_emocional_wiki
- Paramita, D. (2015). *Book Review of The Bluest Eye written by Toni Morrison*. Tesis doctoral. Diponegoro University.
- Pérez, A. V. (2007). Lenguaje e identidad en los adolescentes de hoy. *El ágora USB*, 7(1), 85-107.
- Pineda Pérez, S., y Aliño Santiago, M. (2002). El concepto de adolescencia. En Ministerio de Salud Pública, *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud en la adolescencia* (15-23). Ed. Ministerio de Salud Pública de Cuba.
- Pérez Valverde, M. C. (2002). Escritura creativa y poesía en la enseñanza de lenguas. *Publicaciones*, 32, 105-121.
- Poetry Foundation. (2004). *I, Too* by Langston Hughes.
<https://www.poetryfoundation.org/poems/47558/i-too>
- Rodríguez, J. G. (2005). Educar y ser maestro: mucho más que enseñar. *Educación y cultura*, 68, 40-42.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, conocimiento y personalidad*, 9(3), 185-211.
- Sánchez Crespo, G., Jiménez Gómez, F., y Merino Barragán, V. (1997). Autoestima y del autoconcepto en adolescentes: una reflexión para la orientación educativa. *Revista de Psicología*, 15(2), 201-221.
- Sánchez, M. A. M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras/History of Foreign Language Teaching Methodology. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación/TEJUELO. Didactics of Language and Literature. Education*, 5, 54-70.
- Skimins, A. (2022, 9 nov). *How to write an informal Letter & Email? | B2 First (FCE)*. engxam.com. <https://engxam.com/handbook/how-to-write-an-informal-letter-email-b2-first-fce/>

Injustice: Discrimination. (2026, 14 abril). Honor Society.

<https://www.honorsociety.org/articles/social-injustice-discrimination>

UNIR (2021, 21 oct). *¿Qué es la escritura creativa? Características y aplicación en la actualidad.* <https://www.unir.net/humanidades/revista/que-es-escritura-creativa/>

Ur, P. (1998). *A course in language teaching.* Cambridge University Press.

Velásquez Pérez, A. (2007). Lenguaje e identidad en los adolescentes de hoy. *El Ágora USB*, 7(1), 85–107. <https://doi.org/10.21500/16578031.1641>

Widdowson, H. (2019). Creativity in English. *World Englishes*, 38(1-2), 1-7. <https://doi.org/10.1111/weng.12376>

Widdowson, H. G. (1975). *Stylistics and the Teaching of Literature.* Routledge.

FILMOGRAFÍA

Cukor, G., Fleming, y V. Wood, S. (1939). *Gone with the wind.* Metro-Goldwyn-Mayer Selznick International Pictures.

McQueen, S. (2013). *Twelve years a slave.* Fox Searchlight Pictures; Buena Vista International; Regency Enterprises; River Road Entertainment; Entertainment One; Plan B Entertainment; Film4 Productions; Summit Entertainment.

CANCIONES

“Black and Blue” (1929). Music by Fats Waller and lyrics by Harry Brooks and Andy Razaf. Performed by L. Armstrong (1956).

“Strange Fruit” (1939). Music and lyrics by Abel Meeropol. Performed by B. Holiday (1939).

7. ANEXOS

7.1. ANEXO 1

4.º ESO

Bloques competenciales

Competencia específica	Descriptorios operativos de las competencias clave. Perfil de salida
1. Comprender e interpretar el sentido general y los detalles más relevantes de textos expresados de forma clara y en la lengua estándar, buscando fuentes fiables y haciendo uso de estrategias como la inferencia de significados, para responder a necesidades comunicativas concretas.	CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA4
Criterios de evaluación	
1.1. Seleccionar información pertinente, extraer el sentido global y las ideas principales, e interpretar y valorar con actitud crítica el contenido y los rasgos discursivos de textos orales progresivamente más complejos, sobre temas cotidianos, de relevancia personal o de interés público próximos a su experiencia, expresados de forma clara a través de diversos soportes, utilizando con fluidez, adecuación y con cierta corrección una o más lenguas además de las familiares con el fin de construir conocimiento y responder a necesidades comunicativas concretas.	CCL2, CCL3, CP1, CP2
1.2. Seleccionar información pertinente, extraer el sentido global y las ideas principales, e interpretar y valorar con actitud crítica el contenido y los rasgos discursivos de textos escritos y multimodales progresivamente más complejos, sobre temas cotidianos, de relevancia personal o de interés público próximos a su experiencia, expresados de forma clara a través de diversos soportes, así como de textos literarios adaptados al nivel de madurez del alumnado, aplicando criterios de validez, calidad y fiabilidad y utilizando con fluidez, adecuación y con cierta corrección una o más lenguas además de las familiares con el fin de construir conocimiento y responder a necesidades comunicativas concretas.	CCL2, CCL3, CP1, CP2
1.3. Aplicar los conocimientos y las estrategias más adecuadas en cada situación comunicativa para	STEM1, CD1, CPSAA4

comprender el sentido general, la información esencial y los detalles más relevantes de los textos, inferir significados e interpretar elementos no verbales, así como realizar búsquedas para seleccionar y gestionar información veraz y enriquecer su repertorio lingüístico individual.	
Explicación del bloque competencial	
Mediante este bloque competencial, se confirmará que el alumnado es capaz de comprender y seleccionar información pertinente, de manera progresivamente autónoma, y analizar y extraer el sentido global y las ideas principales de textos escritos, orales y multimodales, utilizando recursos para el aprendizaje como diccionarios u otras herramientas digitales. Además, también se pretende comprobar que el alumnado interpreta y valora críticamente información de textos sobre temas cotidianos, poniendo en marcha un repertorio de estrategias como la inferencia o la realización de hipótesis y suposiciones para mejorar la comprensión. Asimismo, se trata de verificar que el alumnado aplica conocimientos y estrategias de uso común de búsqueda y selección de información de manera fiable y crítica, para adquirir conocimiento y para ampliar su repertorio lingüístico individual con léxico de uso común y de interés para el alumnado. Además, se trata de corroborar que el alumnado reconoce modelos contextuales y géneros discursivos frecuentes en la comprensión de textos orales, escritos y multimodales, literarios y no literarios, relativos a la salud, actividad física, el medioambiente, comunicación y tecnología, entre otros, que ayuden a mejorar progresivamente el nivel de comprensión.	

7.2. ANEXO 2

<p>Competencia específica</p> <p>2. Producir textos originales, de extensión media, sencillos y con una organización clara, usando estrategias tales como la planificación, la compensación o la autorreparación, para expresar de forma creativa, adecuada y coherente, mensajes relevantes y responder a propósitos comunicativos concretos.</p>	<p>Descriptoros operativos de las competencias clave. Perfil de salida</p> <p>CCL1, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CCEC3</p>
<p>Criterios de evaluación</p>	
<p>2.1. Elaborar y expresar oralmente textos sencillos, estructurados, comprensibles, coherentes y adecuados a la situación comunicativa, que versen sobre asuntos cotidianos, y sean de relevancia</p>	<p>CCL1, CP1, CCEC3</p>
<p>personal o de interés público próximos a la experiencia del alumnado, empleando diferentes soportes, y haciéndolo de forma creativa, así como mostrando empatía y aprecio por las producciones ajenas, con el fin de responder a propósitos comunicativos concretos.</p>	
<p>2.2. Redactar y difundir textos propios de extensión media sobre asuntos cotidianos, de relevancia personal o de interés público próximos a la experiencia del alumnado, haciéndolo con aceptable claridad, coherencia, cohesión, corrección y adecuación a la situación comunicativa propuesta, a la tipología textual y a las herramientas analógicas y digitales utilizadas, empleando la creatividad y mostrando empatía y aprecio por las producciones ajenas, así como respetando la propiedad intelectual y evitando el plagio, con el fin de responder a propósitos comunicativos concretos.</p>	<p>CCL1, CP1, CCEC3</p>
<p>2.3. Seleccionar, organizar y aplicar conocimientos y estrategias en la elaboración de textos coherentes, cohesionados y adecuados a las intenciones comunicativas, las características contextuales, los aspectos socioculturales y la tipología textual, haciendo uso de su repertorio lingüístico y usando los recursos físicos o digitales más adecuados en función de la tarea y de las necesidades de la audiencia o del lector o lectora potencial a quien se dirige el texto, para planificar, producir, revisar y cooperar, así como para seguir progresando en el proceso de aprendizaje.</p>	<p>CP2, STEM1, CD2, CPSAA5</p>

7.3. ANEXO 3

<p>Competencia específica</p> <p>6. Valorar críticamente y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera, identificando y compartiendo las semejanzas y las diferencias entre lenguas y culturas, para actuar de forma empática y respetuosa en situaciones interculturales.</p>	<p>Descriptoros operativos de las competencias clave. Perfil de salida</p> <p>CCL5, CP3, CPSAA1, CC2, CC3, CE1, CCEC1</p>
<p>Criterios de evaluación</p>	
<p>6.1. Valorar críticamente y de forma empática y respetuosa la diversidad lingüística, cultural y artística propia de Canarias y de países donde se habla la lengua extranjera, aplicando estrategias en situaciones comunicativas interculturales cotidianas, con resiliencia, proponiendo vías de solución a dificultades comunicativas socioculturales, construyendo vínculos entre el patrimonio canario y el de otras culturas, y favoreciendo y justificando el desarrollo de una cultura compartida y una ciudadanía comprometida con la sostenibilidad y los valores democráticos, para afrontar las diferencias morales o culturales con actitud dialogante, argumentativa, respetuosa y opuesta a cualquier tipo de discriminación o violencia.</p>	
<p>Explicación del bloque competencial</p> <p>Mediante este bloque competencial, se confirmará que el alumnado es capaz de valorar críticamente la diversidad lingüística, cultural y artística, y mostrar respeto y aprecio por la cultura canaria y por otras, utilizando para ello la lengua extranjera en contextos cotidianos como medio de comunicación y de enriquecimiento personal. También se verificará que el alumnado identifica y comparte las semejanzas y diferencias entre lenguas y entre la cultura canaria y otras culturas, y que promueve aspectos relevantes del patrimonio cultural, natural y artístico canario, aplicando estrategias de uso común, con el fin de atender a valores ecosociales y democráticos que fomenten la sostenibilidad, la defensa de la libertad de expresión, la igualdad, con especial atención a la de género y a los derechos humanos, y el enriquecimiento inherente a la diversidad.</p>	

7.4. ANEXO 4

RUBRICA BASE: PRIMERA LENGUA EXTRANJERA 4º ESO

Criterio de evaluación	Insuficiente (1/4)	Suficiente/ Bien (5/6)	Notable (7/8)	Sobresaliente (9/10)	Competencias Clave
1.2. Seleccionar información pertinente, extraer el sentido global y las ideas principales, e interpretar y valorar con actitud crítica el contenido y los rasgos discursivos de textos escritos y multimodales progresivamente más complejos, sobre temas cotidianos, de relevancia personal o de interés público próximos a su experiencia, expresados de forma clara a través de diversos soportes, así como de textos literarios adaptados al nivel de madurez del alumnado, aplicando criterios de validez, calidad y fiabilidad y utilizando con fluidez, adecuación y con cierta corrección una o más lenguas además de las familiares con el fin de construir conocimiento y responder a necesidades comunicativas concretas.	<p>Identifica y extrae con mucha dificultad y de forma muy limitada los puntos más relevantes y la información esencial de los textos escritos que se han propuesto en las actividades.</p> <p>Confunde con errores significativos las funciones y propósitos comunicativos más relevantes, como, por ejemplo, los patrones discursivos que se emplean frecuentemente a la hora de ordenar, ampliar o reestructurar la información.</p> <p>Utiliza de forma deficiente y con poca autosuficiencia medios tecnológicos y tradicionales, al mismo tiempo que aplica de incorrectamente elementos lingüísticos de uso habitual y más específico. Considera ocasionalmente diferentes puntos de vista para llegar a conclusiones razonadas.</p>	<p>Identifica y extrae con relativa facilidad y precisión la información esencial, los puntos más relevantes e importantes de textos escritos breves de longitud media detalles textos o de sobre concretos o abstractos.</p> <p>Distingue con cierta claridad las funciones y propósitos comunicativos más relevantes, como patrones discursivos de uso frecuente para ordenar, ampliar o reestructurar la información.</p> <p>Usa con autosuficiencia medios tradicionales y tecnológicos, y aplica con relativa destreza un repertorio amplio de elementos lingüísticos de uso habitual y más específico. Todo ello para participar con cierta autonomía en situaciones cotidianas y menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional/laboral, considerando generalmente diferentes puntos de vista para llegar a conclusiones razonadas.</p>	<p>Identifica y extrae con facilidad y precisión la información esencial, los puntos más relevantes y detalles importantes de textos escritos breves o de longitud media sobre asuntos concretos o abstractos. Distingue con claridad las funciones y propósitos comunicativos más relevantes, así como patrones discursivos de uso frecuente para ordenar, reestructurar información. Usa con casi total autosuficiencia medios tradicionales y tecnológicos, y aplica con destreza un repertorio amplio de elementos lingüísticos de uso habitual y más específico. Todo ello para participar con cierta autonomía en situaciones cotidianas y menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional/laboral, considerando frecuentemente diferentes puntos de vista para llegar a conclusiones razonadas.</p>	<p>Identifica y extrae con gran facilidad y precisión la información esencial, los puntos más relevantes y detalles importantes de textos escritos breves o de longitud media sobre asuntos concretos o abstractos. Distingue con gran claridad las funciones y propósitos comunicativos más relevantes, así como patrones discursivos de uso frecuente para ordenar, ampliar o reestructurar la información. Usa con total autosuficiencia medios tradicionales y tecnológicos, y aplica con destacada destreza un repertorio amplio de elementos lingüísticos de uso habitual y más específico. Todo ello para participar con cierta autonomía en situaciones cotidianas y menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional/laboral, considerando constantemente diferentes puntos de vista para llegar a conclusiones razonadas.</p>	CCL2, CCL3, CP1, CP2

7.5. ANEXO 5

“Strange fruit” (Billie Holiday)

Southern trees bear a **strange fruit**
Blood on the leaves and blood at the root
Black bodies swinging in the Southern breeze
Strange fruit hanging from the poplar trees

Pastoral scene of the gallant south
The bulging eyes and the twisted mouth
Scent of magnolias, sweet and fresh
Then the sudden smell of burning flesh

Here is a fruit for the crows to pluck
For the rain to gather, for the wind to suck
For the sun to rot, for the tree to drop
Here is a strange and bitter crop.

“Black and Blue” (Louis Armstrong)

Cold empty bed, springs hard as lead
Feel like Old Ned, wish I was dead
All my life through, **I’ve been so black and blue**

Even the mouse ran from my house
They **laugh** at you, and **scorn** you too
What did I do to be so black and blue?

I’m white — inside — but that don’t help my
case Cause I can’t hide what is in my face
How would it end? Ain’t got a friend
My only sin is in my skin
What did I do to be so black and blue?

7.6. ANEXO 6

I, Too (Langston Hughes)

I, too, sing America.

I am the darker brother.
They send me to eat in the kitchen
When company comes,
But I laugh,
And eat well,
And grow strong.

Tomorrow,
I'll be at the
table
When company comes.
Nobody'll
dare Say to
me,
"Eat in the kitchen,"
Then.

Besides,
They'll see how beautiful I
am And be ashamed—

I, too, am America.

7.7. ANEXO 7

"How it feels to be colored me" (Zora Neale Hurston)

"I remember the very day that I became **colored**. Up to my thirteenth year I lived in the little Negro town of Eatonville, Florida. It is exclusively a **colored** town. The only white people I knew passed through the town going to or coming from Orlando. (...)

During this period, white people differed from colored to me only in that they rode through town and never lived there. They liked to hear me "speak pieces" and sing and wanted to see me dance the parse-me-la, and gave me generously of their small silver for doing these things (...).

But changes came in the family when I was thirteen, and I was sent to school in Jacksonville. I left Eatonville, the town of the oleanders, as Zora. When I disembarked from the river-boat at Jacksonville, she was no more. It seemed that **I had suffered a sea change**. I was not Zora of Orange County anymore; I was now a little colored girl. I found it out in certain ways (...).”

7.8. ANEXO 8

USEFUL EXPRESSIONS AND VOCABULARY FOR THE DEBATE

- 1) **When you start saying something or contributing to a conversation:** First of all...., I would like to say that... To begin with, I...
- 2) **What can you say instead of "I think":** I would say/think...., In my opinion...
- 3) **When you want to highlight your "personal opinion":** Personally, I think..., As far as I am concerned...., As far as I can see...
- 4) **When you "agree" or when you "don't agree":** I entirely/quite agree with you..., I differ from/with you entirely..., I disagree with your opinion...., I stick to my opinion...
- 5) **When you want to say the "opposite" of what someone else said:** on the contrary! just the opposite! I maintain the contrary... In contrast to what you said, I maintain that...
- 6) **When you are "quite sure" of something:** of course! That goes without saying...
- 7) **When you want to "ask a question":** May I interrupt you?
- 8) **When you "haven't understood":** I beg your pardon. / Pardon? Could you repeat what you've just said? But slower, please.
- 9) **If you should want to "correct a mistake":** Excuse me (for interrupting) you should have said:"....."
- 10) **When you want to distinguish one aspect from the other:** on the one hand - on the other hand...
- 11) **When you want to "add" something:** Moreover...., furthermore...., finally...
- 12) **When you want to "emphasize" something:** I just want to point out that...
- 13) **When you want to "say the truth":** Frankly (speaking)...., to say the truth....
- 14) **And if you are "not sure":** I don't know exactly...., I don't know for certain.

15) General phrases:

- in other words, in this respect, to a certain degree/extent, It depends on your point of view, in brief/short, To be brief, To cut a long story short, ..., Let me put it this way: ... I don't know. - I don't know either. Nor/Neither do I.

7.9. ANEXO 9

INSTRUCTIONS: HOW TO WRITE A LETTER

1. **Beginning:** Dear...
2. **Opening paragraph:** begin by asking some personal questions to the author or making some personal comments about the poem.
 - **Example opening phrases**
 - *How are you? / I hope you are well.*
 - *Thank you / Many thanks for your (recent/last) letter/postcard.*
3. **The next paragraphs (main content):** tell the reason you are writing. If you need to change agreements or turn someone down, give reasons. Add some more details of your own if you like.
4. **Closing and signing off:** Give a reason why you're ending the letter. Send greetings and/or make references for future contact and sign off with your name.
 - **Give a reason why you're ending the letter:** *Anyway, I must go and get on with my work. / I guess it's time I got on with that studying I've been avoiding.*
 - **Send greetings and/or make reference for future contact:** *Give my love / regards to... / Say hello to...*
 - **Closing statement** such as *Love, Lots of love, All the best, Take care, Bestwishes*, should be written **on a new line**. If you used a comma after the opening greeting, use a comma here too.
 - **Signing off:** Your first name then follows **on another new line**

7.10. ANEXO 10

“How it feels to be colored me” (Zora Neale Hurston)

“But I am not unfortunately colored. (...) I have seen that the world is to the strong regardless of a little pigmentation (...). No, I do not cry at the world—I am too busy sharpening my oyster knife.

Someone is always at my elbow reminding me that I am the granddaughter of slaves. But it doesn't make me sad at all. Slavery is sixty years in the past. (...) Slavery is the price we paid for civilization and it is worth all that I have paid through my ancestors for it. (...)

(...) I do not always feel colored. (...) I feel most colored when I am thrown against a sharp white background.”

*oyster knife: a knife for opening the shells of oysters.

7.11. ANEXO 11

“How it feels to be colored me” (Zora Neale Hurston)

“At certain times I have no race, I am *me*. When I set my hat at a certain angle and walk down Seventh Avenue, Harlem City, feeling as the lions in front of the Forty-Second Street Library, for example. (...) I belong to no race nor time, (...). I have no separate feeling about being an American citizen and colored. (...) Sometimes, I feel discriminated against, but it does not make me angry. It merely astonishes me. How can any deny themselves the pleasure of my company! It's beyond me.

But in the main, I feel like a **brown bag of miscellany** propped against a wall. Against a wall **in company with other bags, white, red, and yellow**. Pour out the contents, and there is discovered a mixture of small things priceless and worthless. (...) In your hand is the brown bag. (...) A bit of colored glass more or less would not matter. Perhaps that is how the Great Stuffer of Bags filled them in the first place—who knows?”

7.12. ANEXO 12

CHARACTERS FROM *THE BLUEST EYE*

- a) **Pecola Breedlove:** Pecola is a girl who idealizes being white and having blue eyes since she has always thought she is ugly because of her dark skin.
- b) **Claudia MacTeer:** Claudia is the narrator of parts of the novel. An independent and strong-minded nine-year-old. She is friends with Pecola.
- c) **Frieda MacTeer:** Claudia's ten-year-old sister.
- d) **Sammy Breedlove:** Pecola's fourteen-year-old brother, who copes with his family's problems by running away from home.
- e) **Cholly Breedlove:** Pecola's father. He was abandoned when he was just a baby and his first sexual experience as a teenager was marked by two white men who forced him to practice the sexual act with a girl while they were watching them.
- f) **Pauline Breedlove:** Pecola's mother. She has a lame foot and has always felt isolated and ugly. She is a victim of the myth of the romantic love, and she believes she is inferior to white women. Thus, she works for a white couple and dedicates her life to do her job well and be a good servant to them in the search of some sort of approbation.
- g) **Soaphead Church:** he is a man who claims he can work miracles, but he takes advantage of little girls. In fact, he tricks Pecola into poisoning a dog he wanted to kill, stating that she will get the blue eyes she wants if she accomplishes this terrible mission.

7.13. ANEXO 13

The Bluest Eye (Toni Morrison)

“**There can't be anyone**, I am sure, who doesn't know **what it feels like** to be disliked, even rejected, momentarily or for sustained periods of time. Perhaps the feeling is merely indifference, mild annoyance, but it may also be hurt. It may even be that some of us know what it is like to be actually hated— hated for things we have no control over and cannot change. When this happens, it is some consolation to know that the dislike or hatred is unjustified—that you don't deserve it. And if you have the emotional strength and/or support from family and friends, the damage is reduced or erased”. (T. Morrison, 1970, Forward).

VOCABULARY

DISCRIMINATION

- **to discriminate** (verb), **discrimination** (noun) – *the unjust treatment of people based on prejudice.*
- **empathy** (noun) – *the ability to share someone else's feelings or experiences by imagining what it would be like to be in that person's situation*
- **privilege** (noun), **privileged** (adjective) – *an advantage a person has based on the group they belong to.*
- **stereotype** (noun), **stereotypical** (adjective) – *a generalisation, often untrue, about a group of people.*
- **prejudice** (noun), **prejudiced** (adjective) – *a preconceived opinion, often negative and not based on experience.*
- **racism** (noun), **racist** (adjective, person noun) – *prejudice or discrimination against members of a different ethnicity.*
- **rejection** (noun), **to reject** (verb) – *to reject someone can be to treat someone in a way that shows you do not feel affection for that person.*

FEELINGS: ADJECTIVES

- **ashamed:** avergonzado/a
- **positive:** optimista
- **nervous:** nervioso/a
- **miserable:** abatido/a
- **lonely:** solitario/a
- **jealous:** envidioso/a
- **happy:** feliz
- **sad:** triste
- **angry:** enfadado/a
- **guilty:** culpable
- **frightened:** asustado/a
- **embarrassed:** avergonzado/a
- **disappointed:** decepcionado/a
- **depressed:** deprimido/a
- **confident:** seguro de sí mismo/a
- **anxious:** ansioso/a
- **annoyed:** molesto/a
- **uncomfortable:** incómodo/a
- **discriminated:** discriminado/a
- **rejected:** rechazado/a

1

Long hours she sat looking in the mirror, trying to discover the secret of the ugliness, the ugliness that made her ignored or despised at school, by teachers and classmates alike. She was the only member of her class who sat alone at a double desk. (Morrison, 1970, 45)

2

It had occurred to Pecola some time ago that if her eyes, those eyes that held the pictures, and knew the sights—if those eyes of hers were different, that is to say, beautiful, she herself would be different. (Morrison, 1970, 46)

3

Each night, without fail, she prayed for blue eyes. Fervently, for a year she had prayed. Although somewhat discouraged, she was not without hope. To have something as wonderful as that happen would take a long, long time.

Thrown, in this way, into the binding conviction that only a miracle could relieve her, she would never know her beauty. She would see only what there was to see: the eyes of other people. (Morrison, 1970, 46-47)

4

Each pale-yellow wrapper has a picture on it. A picture of little Mary Jane, for whom the candy is named. Smiling white face. Blond hair in gentle disarray, blue eyes looking at her out of a world of clean comfort. (...) To Pecola they are simply pretty. She eats the candy, and its sweetness is good. To eat the candy is some- how to eat the eyes, eat Mary Jane. Love Mary Jane. Be Mary Jane. (Morrison, 1970, 52)